



Universidade Federal de Sergipe

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ- REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS**

Camila Mota Oliveira

**LIVROS DIDÁTICOS E SOCIEDADE DIGITAL: OS GÊNEROS
TEXTUAIS DIGITAIS NO CONTEXTO ESCOLAR**

**São Cristóvão - SE
2015**

Camila Mota Oliveira

**LIVROS DIDÁTICOS E SOCIEDADE DIGITAL: OS GÊNEROS
TEXTUAIS DIGITAIS NO CONTEXTO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe como um dos requisitos parciais para obtenção do grau de Mestre em Letras (Estudos Linguísticos) – Área de Concentração: Estudos da Linguagem e Ensino.

Orientadora: *Prof.^a Dra. Mariléia Silva dos Reis*

Coorientadora: *Prof.^a Dra. Geralda de Oliveira Santos Lima*

**São Cristóvão - SE
2015**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

O481 Oliveira, Camila Mota
 Livros didáticos e sociedade digital : os gêneros textuais
 digitais no contexto escolar / Camila Mota Oliveira ;
 orientadora Mariléia da Silva Reis. – São Cristóvão, 2015.
 134 f. : il.

 Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade
 Federal de Sergipe, 2015.

 1. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. 2. Material didático –
 Técnicas digitais. 3. Educação – Efeito das inovações tecnológicas.
 4. Tecnologia educacional. I. Reis, Mariléia da Silva, orient. II.
 Título.

CDU 808.1:004

Camila Mota Oliveira

**LIVROS DIDÁTICOS E SOCIEDADE DIGITAL: OS GÊNEROS
TEXTUAIS DIGITAIS NO CONTEXTO ESCOLAR**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Mariléia Silva dos Reis (Presidente)
Universidade Federal de Sergipe

Profa. Dra. Geralda de Oliveira Santos Lima (Vice-presidente)
Universidade Federal de Sergipe

Prof. Dra. Lúcia de Fátima Santos (Avaliadora externa)
Universidade Federal de Alagoas

Profa. Dra. Lílían Cristina Monteiro França (Avaliadora interna)
Universidade Federal de Sergipe

Profa. Dra. Denise Porto Cardoso (Avaliadora suplente)
Universidade Federal de Sergipe

Aprovada em: 27 de fevereiro de 2015

Dedico este trabalho a Deus, força suprema que me inspira e me renova a cada dia e aos provedores da minha existência, meus pais, por serem meus guias e companheiros nessa jornada.

AGRADECIMENTOS

Este espaço que nos é destinado é de grande valia, pois é aqui que registramos a gratidão ao quadro de pessoas que interviram neste trabalho, seja na contribuição, seja na tolerância e no incentivo, por isso, ficarão aqui eternizados.

Não poderia deixar de agradecer ao pai celestial, Deus, pela concessão de luz, sabedoria e força, inspirando-me constantemente em minha jornada terrestre.

Às minhas grandes dádivas, responsáveis pelo meu existir, meus pais, Marluce e Carlos, por tudo que fizeram ao longo de minha existência e continuam fazendo, intuindo-me pelas veredas da vida.

À minha irmã, Karole, pelo companheirismo de sempre e paciência nos meus momentos tempestivos. Você é nota mil!

Ao amor da minha vida, amigo e parceiro, César Nóbrega, pelo seu amor, apoio, companheirismo e tolerância, e a toda sua família, pelo carinho e incentivo, minha gratidão por tudo!

Às professoras Mariléia e Geralda, pelas orientações respaldadas em seus saberes que foram essenciais à construção teórico-prática deste trabalho.

Aos meus colegas e professores do PPGL, pelos momentos pautados na transmissão e permuta de conhecimentos linguísticos que corroboraram a elaboração do trabalho, em especial a Lucas Pazoline, meu anjo de guarda, inspirador de ideias brilhantes, meu muito obrigada pelas inúmeras contribuições, principalmente pelas sábias críticas!

A toda minha família e amigos, por compreenderem os momentos faltosos e pela concessão de vibrações positivas, sem esse retorno o caminho seria mais árduo.

Às escolas, diretoras, secretárias, professores, pela receptividade que tiveram comigo e por acreditarem em minha proposta.

À Raquel e Fernanda, pelas inúmeras ajudas na formulação do abstract nos momentos bem apreensivos. Vocês foram sensacionais! Muito grata!

À CAPES, pela credibilidade ao meu trabalho, resultando no auxílio financeiro.

Aos convidados a fazer parte da banca avaliadora, meu muito obrigada, professoras Denise Porto, Lúcia de Fátima Santos e Lilian França, pela concessão de seus preciosos tempos e pelas relevantes contribuições que só têm contribuído para um melhor desenvolvimento de minha pesquisa.

A todos aqueles que colaboraram de algum modo para que esse trabalho pudesse estar aqui elaborado. Muito obrigada!

“É do buscar e não do achar que nasce o que eu não conhecia.”

(Clarice Lispector).

RESUMO

A tecnologia promove transformações na história da humanidade, intermedeia relações sociais e nos leva a conviver com um dilúvio informacional diariamente. Como tal, adentra também ao espaço escolar, no uso de aparelhos digitais e de gêneros textuais virtuais constituídos a partir dessas tecnologias, e passa a integrar parte do conteúdo de livros didáticos. A proposta central da dissertação firma-se na análise e descrição das versões 2011 e 2014 dos livros didáticos da coleção *Português Linguagens*, de modo a se esboçar um traçado do caminho analítico na comparação das referidas versões, a fim de se analisar se esses materiais estão constituídos de propostas voltadas aos gêneros textuais digitais no contexto de sala de aula, para o ensino de Língua Portuguesa. Os pressupostos teórico-metodológicos norteadores da pesquisa firmam-se em Marcuschi, L. A. (2008) - com proximidade aos trabalhos de Bronckart (1999); Miller (2012) e Bazerman (2009; 2011) – e em Xavier (2009), seguido também dos estudos de Lévy (1999); Chatfield (2012) e Jenkins (2009). A constituição do *corpus* em estudo deu-se através da coleta dos livros didáticos das duas versões da coleção *Português Linguagens*, uma proveniente de 2011, e a atualizada de 2014. Como resultados, observamos que, mesmo se tratando de duas versões da mesma coleção, com momentos temporais distintos, o seguimento à estruturação da edição de 2011 é mantido, no tocante às propostas direcionadas aos gêneros textuais. A versão atualizada não traz propostas com nítida apropriação tecnológica, entretanto, faz referência aos objetos educacionais digitais de forma ainda limitada, por só aparecer nos manuais dos professores. Nossa contribuição reside na descrição, análise e discussão de tais restrições notórias no cenário educacional, em relação ao ensino de línguas, no momento em que se vive numa sociedade digital do conhecimento, intermediada (e mediada) pela influência tecnológica, para que possamos repensar o fazer da prática pedagógica vinculado às tecnologias digitais (ainda na Educação Básica) de modo mais promissor.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais. Gêneros Textuais Digitais. Ensino. Livro Didático.

ABSTRACT

The technology promotes transformations in human history, mediates social relationships and leads us to live with an informational deluge daily. As such, it also enters the school, in the use of digital devices and virtual genres made from these technologies, and becomes part of the content of textbooks. The central proposal of the dissertation establishes itself in the analysis and description of the 2011 and 2014 versions of the textbooks of Portuguese Languages collection, in order to sketch an outline of the analytical path in comparison of those versions, in order to examine whether these materials are constituted of proposals aimed to digital text genres in the context of classroom, for the teaching of Portuguese. The guiding theoretical and methodological assumptions of the research is underpinned by in Marcuschi, L. A. (2008) - with proximity to the works of Bronckart (1999); Miller (2012) and Bazerman (2009; 2011) - and Xavier (2009), also followed by studies Levy (1999); Chatfield (2012) and Jenkins (2009). The constitution of the corpus under study took place through the collection of textbooks in both versions of Portuguese Languages collection, one from 2011 and the updated 2014. As a result, we found that, even when dealing with collections of different time points, the follow-up to the 2011 edition of the structure is maintained in the proposals directed to the text genres. The updated version does not bring proposals with clear technological appropriation, however, it refers to digital learning objects still limited way, by only appear in the manuals of teachers. Our contribution lies in the description, analysis and discussion of such notorious restrictions in the educational setting, in relation to language teaching at the time in which we live in a digital society of knowledge, intermediated (and mediated) by technological influence, so we can rethink make pedagogical practice linked to digital technologies (still in basic education) more promising way.

Keywords: Digital Technologies. Education. Digital Textual Genres. Textbooks.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Evolução dos meios de comunicação	23
Figura 2 - Evolução de instrumentos para armazenar dados	24
Figura 3 - Funcionamento na sala de aula	30
Figura 4 - Gráfico demonstrativo dos nativos digitais	32
Figura 5 - Ranking dos aplicativos brasileiros	45
Figura 6 - Crianças com notebook.....	58
Figura 7 – Crianças na escola de taipa	58
Figura 8 - Seção-Fique Ligado! Pesquise.....	77
Figura 9 - Seção-Fique Ligado! Pesquise!	77
Figura 10 - Exemplificação de e-mail	80
Figura 11 - Seção-Produção de Texto	81
Figura 12 - Seção- Produção de Texto	82
Figura 13 - Twitter, facebook e myspace	84
Figura 14 - Sumário - 6º ano	84
Figura 15 - Sumário- 6º ano	85
Figura 16 - Seção: Fique Ligado! Pesquise!	86
Figura 17 - Seção: Fique Ligado! Pesquise!	87
Figura 18 - Anúncio publicitário	89
Figura 19 - Capítulo 3- <i>Bullying</i>	90
Figura 20 - Capítulo 3- <i>Bullying</i>	91
Figura 21 - Seção-Fique Ligado! Pesquise.....	99
Figura 22 - Seção-Fique Ligado! Pesquise.....	100
Figura 23 - Texto (tema – TV)	102
Figura 24 -Texto (tema – tecnologia).....	103
Figura 25 - Capa do livro (8º ano).....	106
Figura 26 - Capa do livro (8º ano).....	107
Figura 27 - Guia dos objetos educacionais digitais	108
Figura 28 - Tópicos do Guia de objetos educacionais digitais.....	109
Figura 29 - Itens do guia dos objetos educacionais digitais	110
Figura 30 – OED:Audiovisual -Texto teatral	111
Figura 31 - OED: Audiovisual - Voz ativa e passiva.....	111
Figura 32 – OED: Audiovisual - O povo brasileiro	112
Figura 33 – OED: Audiovisual - reclamação oral.....	112
Figura 34 – OED: Jogo- Cartunistas brasileiros.....	113
Figura 35 – OED: Jogo - Emprego do hífen.....	113
Figura 36 – OED: Jogo - Emprego do hífen.....	114
Figura 37 – OED: Jogo- Emprego das letras s e z.....	114
Figura 38 – OED: Audiovisual - A reportagem	116
Figura 39 – OED: Infográfico - A beleza através dos tempos	116
Figura 40 – OED: Infográfico - Orações adjetivas.....	117
Figura 41 - OED: Jogo - Emprego dos pronomes relativos	117
Figura 42 - Jogo: Parônimos e Homônimos/ Crase.....	118
Figura 43 – Jogo: O beijo e a arte	118
Figura 44 - Infográficos com assuntos gramaticais	119
Figura 45 - Infográficos com assuntos gramaticais.....	119
Figura 46 - Sumário do manual do professor	121
Figura 47 - Sumário do manual do professor	122
Figura 48 - Gêneros textuais propostos ao ensino.....	123
Figura 49 - Plano de curso-6º ano	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estrutura de capítulos – 6ºano.....	70
Quadro 2 – Coleção Português Linguagens (antiga).....	72
Quadro 3 – Coleção Português Linguagens (atualizada)	73
Quadro 4 - Estrutura de capítulos–6ºano.....	75
Quadro 5 - Estrutura de capítulos– 6ºano.....	76
Quadro 6 - Gêneros Textuais encontrados nos livros do 6º ano	83
Quadro 7 - Estrutura de capítulos- 7º ano	88
Quadro 8 - Estrutura de capítulos- 7º ano	88
Quadro 9 - Gêneros Textuais encontrados nos livros do 7º ano	91
Quadro 10 - Estrutura de capítulos- 8º ano	94
Quadro 11 - Estrutura de capítulos- 8º ano	94
Quadro 12 - Gêneros Textuais encontrados nos livros do 8º ano	95
Quadro 13 - Estrutura de capítulos- 9º ano	97
Quadro 14 - Estrutura de capítulos- 9º ano	97
Quadro 15 - Gêneros Textuais encontrados nos livros do 9º ano	101

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Ocorrência dos gêneros textuais.....	104
Gráfico 2 - Referência aos objetos educacionais digitais	115

LISTA DE SIGLAS

CGI	- Comitê Gestor da Internet no Brasil
CETIC	- Centro de Estudo sobre as Tecnologias Informação e da Comunicação
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
FCC	- Fundação Carlos Chagas
FIESP	- Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
IBGE	- Instituto Brasileiro de Estatística
LDB	- Lei de Diretrizes e Base de Educação
MEC	- Ministério Cultura e Educação
NIC	- Núcleo de Informação e Coordenação
PCN	-Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	- Programa Nacional do Livro Didático
PROINFO	- Programa Nacional de Informática na Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 TECNOLOGIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO	18
2.1 Tecnologia: uma intervenção social	18
2.1.1 <i>O trajeto ao progresso tecnológico</i>	21
2.1.2 <i>As tecnologias no contexto educacional</i>	25
2.1.3 <i>Tecnologias na educação: da 1.0 a 3.0</i>	29
2.2 Da relação tecnologia e linguagem	31
3 GÊNEROS TEXTUAIS: DO CONTEXTO HISTÓRICO AO ESCOLAR.....	37
3.1 Contextualização histórica e conceitual	37
3.2 Os gêneros textuais e as inovações tecnológicas	43
3.3 Os gêneros digitais no contexto escolar	48
3.3.1 <i>O ensino com gêneros textuais e o hipertexto</i>	53
3.4 Tecnologia: o outro lado da moeda	56
3.5 Os livros didáticos: das cartilhas às ferramentas digitais	59
4 DESCRIÇÃO METODOLÓGICA E ANALÍTICA	64
4.1 O corpus em estudo: por que os livros didáticos?	64
4.2 A constituição do corpus	66
4.2.1 <i>Os livros didáticos</i>	66
4.3 Coleta de dados	68
4.4 Procedimento de análise dos livros didáticos	69
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	71
5.1 Análise dos livros didáticos	71
5.1.1 <i>Os livros do 6º ano</i>	75
5.1.2 <i>Os livros do 7º ano</i>	86
5.1.3 <i>Os livros do 8º ano</i>	93
5.1.4 <i>Os livros do 9º ano</i>	97
5.2 Dos objetos educacionais digitais	105
5.3 O manual do professor	120
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS	128
APÊNDICES	134
APÊNDICE A- TERMO DE COMPROVAÇÃO.....	134

1 INTRODUÇÃO

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são responsáveis por grandes transformações na vida humana, seja no campo cultural ou intelectual, seja no reflexo das atitudes das pessoas. Nesse sentido, a versatilidade e a rapidez dos dispositivos tecnológicos alcançam espaços cada vez mais notórios no cenário social e possibilitam várias formas de acesso às informações, o que Lévy (1999) chama de dilúvio informacional¹. Esse novo ambiente de interação, que é oriundo das evoluções tecnológicas pautadas na revolução digital, pode ser observado na atual estrutura da sociedade, cuja utilização tecnológico-digital é cada vez mais visível nas mais diversificadas esferas humanas.

Por conseguinte, percebemos também essa crescente utilização tecnológica nos contextos escolares, embora ainda sejam notórias as deficiências para avançar nesse caminho tecnológico. Em relação ao ensino da língua, os direcionamentos teórico-metodológicos estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa² consideram a utilização dos gêneros textuais. Bazerman (2009, p. 17), ao dizer que “o gênero é uma categoria de reconhecimento social”, reforça esse posicionamento dos PCN pelo caráter interativo atrelando-os à dinamicidade que envolve a sociedade. Diante disso, faz-se necessária uma adequação do ensino com gêneros frente às emergências sociais ancoradas nas tecnologias.

De modo mais específico, observamos que os gêneros textuais foram gradativamente sendo incorporados aos suportes textuais, por exemplo, o livro didático, o qual se constitui como ferramenta que direciona a metodologia docente. Essa ferramenta pedagógica, nos últimos anos, tem procurado modificar-se e engajar-se à revolução digital. Entretanto, para que haja modificações, são necessárias novas abordagens que direcionem as propostas dos livros às concepções de leitura e escrita digitais, de modo a abrir espaços mais contextualizados quanto ao uso de meios digitais e de redes de comunicação interativas, as quais, segundo Lévy (1999), estão amplificando e aprofundando o saber.

Diante do exposto, o objeto do nosso estudo centraliza-se nos gêneros textuais digitais, de modo a analisar como eles são abordados nos livros didáticos de língua portuguesa, uma vez que esses são considerados materiais construídos sócio e historicamente para direcionar

¹ Pierre Lévy, em seu livro *Cibercultura* (1999), usa a expressão “dilúvio informacional”: termo inicialmente utilizado por Roy Ascoot (um dos pioneiros e principais teóricos da arte em rede) para designar um “segundo dilúvio” em razão da inundação de informações que chegam cada vez mais velozes e em grandes quantidades.

² As Propostas Curriculares Nacionais foram criadas em 1998 e seu teor firma o ensino de língua a partir da sua realidade de uso (gêneros textuais).

uma dada perspectiva de ensino. Junto a esses livros, os gêneros textuais digitais podem se somar com a pretensão de acrescentar à educação novas perspectivas de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa.

Partindo do pressuposto de que os materiais de ensino (conteúdos, ferramentas) dispostos nos livros didáticos apresentam limitação frente aos novos direcionamentos metodológicos firmados no engajamento das TIC, é possível supor que o modo como as unidades (texto, conteúdo gramatical e gênero textual) se organizam nesses suportes ainda não acompanha o avanço das tecnologias, fato que pode se constituir em um problema central para o avanço do ensino. Nesse sentido, notamos que os livros didáticos pertencentes à coleção *Português Linguagens* costumam adotar a mesma estruturação para as unidades, a saber: os mesmos subitens aparecem em todas as unidades. Portanto, há uma tendência para a preservação e a repetição de textos e de determinados gêneros textuais (tradicionais), os quais não são capazes de atender às necessidades de um sujeito imerso numa realidade operada pela articulação tecnológica.

Diante disso, nossa hipótese norteadora para este trabalho é que o ensino de Língua Portuguesa pode continuar a contemplar os conteúdos tradicionalmente programados, todavia junto a esses, conciliar e dialogar com os gêneros textuais digitais pelo auxílio de ferramentas digitais para possibilitar uma nova configuração no contexto escolar. Nesses termos, o ensino poderá se integrar aos aspectos que circulam na Sociedade Digital do Conhecimento (interpelada pelas influências tecnológicas) e, conseqüentemente, formar um perfil de aluno mais próximo a essa emergência digital.

A realização deste estudo justifica-se, de um lado, pela vinculação entre o ensino de língua portuguesa e os gêneros textuais digitais e, de outro lado, pelo novo posicionamento docente e discente, oriundo da utilização das TIC e dos desafios da nova geração discente interessada e familiarizada com as ferramentas digitais. Portanto, consideramos que devem ser atribuídas mudanças nas propostas de ensino do livro didático a fim de que este suporte possa se tornar uma ferramenta capaz de subsidiar as práticas docentes inseridas nos meios digitais. Esse fato poderia resultar em um ensino adequado às exigências tecnológicas da sociedade atual.

Para verificar a hipótese elencada, nosso objetivo geral é analisar duas versões dos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental (anos finais) da rede pública de ensino do município de Aracaju, pertencentes à coleção *Português Linguagens* para verificar se (e como) esses suportes abordam os gêneros textuais digitais na estrutura de suas unidades,

tendo em vista a necessidade de integrar as tecnologias ao ensino de línguas no espaço escolar. De modo mais específico, consideramos os seguintes objetivos específicos:

- a) correlacionar as versões da coleção (2011) e (2014), observando se as alterações realizadas estão (ou não) voltadas à inserção das tecnologias;
- b) catalogar os gêneros textuais da coleção *Português Linguagens* a fim de verificar a natureza multimodal dos textos, bem como se há proposituras para os gêneros digitais e de que forma estes são explorados;
- c) observar se o manual do professor traz (ou não) sugestões metodológicas atreladas à cultura digital para além do que é proposto no livro do aluno;

As postulações elencadas nesta dissertação estão dispostas em quatro capítulos. O primeiro delinea um trajeto que contempla a noção de tecnologia, apresentando desde seus primeiros sinais até chegar à forma como intermedeia a vida social moderna. Discorre também sobre as alterações provocadas pela revolução digital, sob a abordagem de Chatfield (2012), Castells (2003) e Jenkins (2009); sobre o reflexo do momento sócio-histórico no campo educacional (1.0, 2.0, 3.0), pela abordagem de Lengel (2013) e Dionísio (2011). Em seguida, o trabalho de Santaella (2004) foi utilizado para esclarecer os perfis de leitores que utilizam ferramentas digitais. Por fim, para discutirmos questões referentes à virtualização e à apropriação tecnológica que interpela a linguagem, partimos dos estudos de Lévy (1999).

No capítulo 2, evidenciamos diferentes perspectivas do conceito de gênero textual a partir dos estudos de Marcuschi, L. A., (2002; 2008), Bazerman (2009; 2011) e Miller (2012). Por conseguinte, para fundamentar os conceitos de gêneros digitais e de hipertexto e para adaptá-los a um contexto de ensino, apontamos os trabalhos de Gomes (2011), Xavier (2009; 2010) e Bronckart (1999). Por fim, sob o olhar dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); Araújo (2010); Dionísio(2011); Bezerra (2001), trazemos uma abordagem sobre os livros didáticos, focalizando seu trajeto de institucionalização até chegar ao modelo atual.

No capítulo 3, construímos a descrição metodológica e analítica, a partir da qual discutiremos o motivo da escolha do objeto de estudo (os livros didáticos de língua portuguesa) e a forma como ocorreu a catalogação dos livros da coleção *Português Linguagens* (o *corpus*). Por fim, além da exposição dos critérios seguidos, apresentamos os procedimentos para análise dos dados obtidos.

No capítulo 4, são expostas as análises e as discussões referentes às propostas de gêneros textuais digitais nos livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos finais (6º ao 9º ano), da coleção *Português Linguagens*, versão antiga (2011, 2012 e 2013) e versão atualizada (2014, 2015 e 2016), traçando uma comparação entre ambas as versões. Por último, observaremos também o manual do professor, para averiguarmos se há propostas de ensino atreladas às tecnologias.

2 TECNOLOGIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO

“Vivemos um desses raros momentos em que, a partir de uma nova configuração técnica, quer dizer, de uma nova relação com o cosmos, um novo estilo de humanidade é inventado.”

(LÉVY, 1993, p.17).

2.1 Tecnologia: uma intervenção social

As TIC propiciam mudança cultural em razão de seu caráter inovador, o que as torna indispensável à conjuntura moderna. Entretanto, elas não podem ser vistas como algo distante e de difícil acesso, nem tampouco como um caminho aberto e simples de galgar. Por isso, entendemos que as TIC atravessam as fronteiras sociais e se instauram como parte inerente da interação humana. De modo que, a partir do avanço tecnológico, percebemos o quanto a vida das pessoas vem sendo modificada.

Considerar que a tecnologia ocupa um lugar na comunicação social é uma das formas de admitir a mudança que as TIC causaram no comportamento dos indivíduos e na forma como a sociedade passou a ser organizada e estruturada. Nesse sentido, com o passar dos anos, observamos a inserção dos recursos tecnológicos nas práticas sociais. No início do século XXI, por exemplo, o uso de dispositivos móveis era restrito, pois, além do custo alto, a estrutura (a forma de disponibilidade da rede e dos serviços) era incapaz de atender plenamente aos anseios sociais. Entretanto, com a Era digital, esse cenário se modificou, pois, além dos incentivos governamentais para a inclusão tecnológica, os prestadores de serviços de telecomunicação aperfeiçoaram seus recursos e facilitaram o acesso às mais diversificadas formas de comunicação digital a fim de atender, em larga escala, uma demanda social que se propagara com a mesma velocidade com que se disponibilizam ferramentas tecnológicas.

Atualmente, discutimos muito sobre TIC, Revolução Tecnológica, Era Digital. Entretanto, nessas discussões, questionamentos básicos ainda geram confusões pela semelhança no campo semântico, a saber: O que é tecnologia? Como as tecnologias atuam nas interações humanas? As respostas para todas essas perguntas serão dadas ao longo do capítulo, pois ajudam a desmitificar algumas ideias sobre sua concepção e uso. De antemão, consideramos que a tecnologia não é algo novo ou um avanço, seja referente à forma de utilização das ferramentas de comunicação, seja às alterações comportamentais que refletem na interação social. Contrariamente, ela atua na vida social há muito tempo, desde o momento

quando se torna possível ligar um aparelho televisão por meio de um controle remoto até as múltiplas funcionalidades disponíveis num único dispositivo (o aparelho celular). Como afirma Kenski (2003), as tecnologias são tão antigas quanto à espécie humana, pois, há muito tempo, os meios digitais vêm assumindo espaços significativos na vida daqueles inseridos nessa realidade tecnológica.

Em relação à palavra “tecnologia”, Veraszto *et al* (2008) ressaltaram a complexidade para construir uma definição para esse termo, pois há determinadas variações conceituais para cada momento histórico. Para Veraszto *et al* (2008), uma definição de tecnologia deve superar uma compreensão equivocada de pensá-la como sinônimo de ferramenta, e além disso, deve caracterizá-la enquanto uma forma de conhecimento, uma produção criada pelo homem ao longo da história, um conjunto de saberes que se referem à concepção e ao desenvolvimento de instrumentos criados pelo homem para satisfazer suas necessidades coletivas e individuais.

Por essa definição de tecnologia imbrincada à construção de conhecimento humano, os atuais avanços tecnológicos nos levam a caracterizar a sociedade pelo crescimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Para Walton (1994), as TIC são ferramentas tecnológicas utilizadas em um determinado meio (sistema), representadas a partir da existência dos *softwares*, vídeo e teleconferências e do uso da Internet. Ou seja, elas dizem respeito a qualquer dispositivo que permita a troca de informações entre a sociedade como um todo (organização, indivíduos). Sendo assim, a evolução das TIC não provocou mudanças apenas nas áreas relacionadas a Tecnologia e Comunicação, mas também em diversas áreas do conhecimento humano. Na economia (consumo) e nas relações de interação social (comunicação), tais modificações incitaram a chegada de novas formas de interação provocando a constituição de uma nova sociedade – a Sociedade da Informação.

Nesse contexto, a sociedade contemporânea é levada para uma nova construção, ora chamada de Sociedade da Informação ou Sociedade em rede, como destaca Castells (1999), ora de Sociedade do Conhecimento, segundo Hargreaves (2003). Considerando qualquer uma dessas designações, o fato é que a humanidade está experimentando um modo de desenvolvimento em que a fonte de produtividade se centra na geração, no armazenamento, no processamento, no uso da informação e na comunicação de signos e símbolos (CASTELLS, 1999). Logo, podemos dizer que a Sociedade da Informação é constituída por um “modo informacional de desenvolvimento”, pois, de acordo com Castells (1999), a revolução tecnológica deu origem ao informacionalismo, que se tornou a base material desta nova sociedade, na qual os valores da liberdade individual e da comunicação aberta tornaram-se supremos.

A Sociedade do Conhecimento é outro termo atrelado às noções tecnológicas que parecem se confundir pela similaridade terminológica e conceitual. “A sociedade do conhecimento é uma sociedade da aprendizagem” (HARGREAVES, 2003, p. 37). De acordo com esse estudioso, a produção do conhecimento – recurso da estrutura basilar da sociedade – depende de capacidade de os indivíduos se adaptarem a essas mudanças e continuarem a aprender de forma autônoma e colaborativa.

Todos esses termos aqui elencados (tecnologia, sociedade do conhecimento, TIC) e todas as suas implicações são passíveis de entendimento, porque há uma grande massa populacional moderna engajada numa esfera: a Era Digital. Essa era que permite o uso de forma tão ativa das ferramentas que constituem essa sociedade.

Quando dizemos que estamos numa Era Digital significa dizer que estamos profundamente mergulhados num novo contexto, numa nova realidade, interpelada por todos os lados pelas tecnologias. Trata-se de um contexto que modifica a forma de comunicação e altera o modo de organização e funcionamento da sociedade. Para Lévy (1999), o uso cada vez maior de tecnologias no cotidiano do homem tem ajudado a constituir novas bases para a difusão do conhecimento e da cultura, criando uma inteligência coletiva e fornecendo “aos grupos humanos instrumentos para reunir suas forças mentais a fim de constituir intelectuais ou ‘imaginantes’ coletivos” (LÉVY, 1999, p.22).

Torna-se válido considerar que a tecnologia tenha contribuído para as modificações no cenário social, mas ela não determina a sociedade. “A sociedade é que dá forma à tecnologia de acordo com as necessidades, valores e interesses das pessoas que utilizam as tecnologias” (CASTELLS, 1999, p. 4). Assim, vivemos o que Castells (1999) denominou de Era da Informação ou Era do Conhecimento, um período caracterizado pela mudança na maneira de comunicação da sociedade e pela valorização crescente da informação.

Além disso, percebemos que o envolvimento constante das TIC na conjuntura social faz surgir equipamentos menores com funções mais arrojadas e uma abrangência avassaladora no tocante às possibilidades de comunicação e à facilidade ao acesso de informações. Tal fato tem provocado alterações consideráveis em diversos aspectos do desenvolvimento da sociedade, por exemplo, a estruturação de um novo tipo de organização social, sustentada em redes tecnológicas.

Diante do exposto, entendemos que a tecnologia é uma intervenção social na medida em que interfere na organização e no modo de comunicação da sociedade. Por conseguinte, pela forma como se encontra estruturada, a tecnologia disponibiliza equipamentos capazes de processar tarefas cada vez mais exigentes, o que a torna imprescindível para o meio social em

que o ser humano convive. Logo, a explanação aqui desenvolvida permite refletir sobre a tecnologia e seus desdobramentos a fim de apresentar alguns conceitos (e/ou características) atribuídos ao fenômeno da tecnologia, bem como sua relevância no bojo social.

2.1.1 O trajeto ao progresso tecnológico

Há uma propensão para concebermos a tecnologia como uma força motriz contemporânea capaz de provocar numerosas alterações na vida social em curto espaço de tempo. Entretanto, segundo Chatfield (2012), desde a invenção da escrita, há mais de 5 milhões de anos, observamos o quanto os avanços tecnológicos vêm modificando o mundo. “De mapas a filmes, elaboramos ferramentas que ampliam nossa percepção do mundo, nossa capacidade de aprendizado e de comunicação, e que nos permitem transmitir nosso conhecimento e nossas ideias” (CHATFIELD, 2012, p. 21).

Além disso, em relação às formas como a comunicação digital se realiza e aos suportes com os quais os textos comunicados se materializam, notamos um ritmo muito acelerado em que essas mudanças estão ocorrendo. Nesse sentido, faz-se necessário o uso das vastas possibilidades que as ferramentas digitais dispõem, pois, segundo Chatfield (2012,p.14), devemos explorar as possibilidades do nosso tempo como se explora as de uma nova cidade ou de um novo continente. Dessa forma, podemos traçar uma breve trajetória das maneiras como a informação era veiculada ao longo dos tempos até chegarmos à influência da Revolução Digital na sociedade, como destaca Xavier (2009).

A revolução digital incrementou as mídias e fez surgir a Internet, sua cria mais promissora e versátil. A única que mescla todas em uma só, ela mesma. Síntese quase perfeita das invenções humanas nos campos da linguagem e da comunicação (XAVIER, 2009, p. 24).

Ao longo da história, o ser humano demonstra necessidade de se comunicar com a pretensão de expressar suas ideias e sentimentos, e de dividir espaços e experiências. A invenção da escrita, por exemplo, propulsionada pela necessidade humana de procurar crescer

na escala evolutiva, alterou profundamente o modo como os seres se relacionavam e possibilitou uma significativa ruptura no modo como os indivíduos se comunicavam.³

Com a chegada dos telégrafos, alterou-se ainda mais a comunicação social: criam-se espaços para que surgisse mais uma inovação tecnológica: o primeiro computador de um tamanho enorme. Mas, com a progressiva chegada da tecnologia na esfera social, e pela capacidade humana de inteligência cada vez maior, torna-se viável a chegada dos micro computadores, *notebooks*, *netbooks* e, agora no século XXI, os *tablets* e os *smartphones*, *iPhone*, *iPad*, *iPod*, que realizam atividades similares aos computadores e até mais incrementadas. Não podemos desconsiderar a inserção da Internet, que antes não possuía a acessibilidade como nos dias atuais, pois seu uso era muito restrito. Essa inserção vem atrelar-se ao computador e às tecnologias digitais para um desempenho de forma mais atrativa e funcional para o usuário.

Na Figura 1, observamos uma sequência de proposições que representa a evolução dos processos de comunicação associados ao texto verbal. Sabemos que os homens se utilizavam de vários artifícios para atingir a comunicabilidade conforme o grau de precisão, por exemplo, a troca de sons repetidos pela natureza. Contudo, essa realidade foi sendo alterada a partir das necessidades, cada vez mais gritantes, que o ser humano demonstrava de sociabilidade, sendo mais evidente à proporção que evoluía. Sendo assim, as modificações na realidade social corroboraram para as alterações comportamentais dos seres. Tais transformações tornam-se mais evidentes quando a tecnologia adentra-se a esse contexto e passa ocupar um espaço que gera um hibridismo, ora otimista, ora pessimista para a conduta social.

³ Esse processo evolutivo remete ao período da Pré-História que corresponde às civilizações anteriores à invenção da escrita. No primeiro momento (Paleolítico e Mesolítico), começam as primeiras manifestações de comunicação humanas por meio das artes rupestres. No Neolítico, o homem modifica sua forma de vida e forma grupos cada vez maiores, os quais iniciaram a técnica de gravar em ossos suas vidas diárias. Na Idade dos Metais, o homem começa a utilizar os metais, fato que modificou suas formas de locomoção e comunicação. A mudança da Pré-História para História é marcada pelo aparecimento da escrita. A partir desse momento, muitas modificações configuram uma nova era social. Pelo aprimoramento de técnicas, houve a produção do jornal e a invenção do rádio, suportes que propiciaram amplitude na possibilidade de veicular as informações. Por conseguinte, o avanço foi maior com a chegada da televisão, que possibilitou a fusão de áudio, imagens e figuras. Por fim, chega-se a Era Digital, o momento em que as tecnologias ocupam espaços cada vez mais notórios no bojo social.

Figura 1- Evolução dos meios de comunicação



Fonte: KEEFE, Mike. (2009)

Ao visualizar o posicionamento (físico) dos homens na Figura 1, parece que houve um retrocesso quando esperamos absolutamente o contrário. Falamos em retrocesso no sentido de que, nos primórdios, a postura humana assemelhava-se a de um macaco, nosso ancestral, e hoje, século XXI, após mudanças no tocante à evolução na espécie humana, por exemplo, no âmbito da comunicação, espera-se progresso tanto na forma como nos posicionamos quanto no processamento e divulgação das informações. Em relação à forma como o ser se encontra frente às ferramentas ao seu alcance, a primeira imagem humana na Figura 1 muito se assemelha à última, embora consideremos as transformações significativas nos âmbitos tecnológico, social e humano.

Com todo esse percurso das formas de comunicação que atravessaram a vida humana e ainda vêm interferindo assiduamente, verificamos que, a cada momento cultural vivenciado pela humanidade, surgem necessidades peculiares que permitem ao sujeito fazer uso de uma gama de ferramentas tecnológicas compatíveis com esse momento sócio-histórico. Isso faz com que o homem se sinta impulsionado a seguir pelas veredas digitais e interagir por meio das possibilidades que o avanço tecnológico disponibiliza.

Outra forma de evolução que a tecnologia vem oferecendo atrela-se ao modo como os indivíduos guardam suas informações por meio de equipamentos tecnológicos. A Figura 2 mostra formas de armazenamento de dados e suas modificações com o passar do tempo, em decorrência da evolução tecnológica e exigência social. Tal fato pode ser comprovado com o surgimento do *zip drive*; do disquete; do *pen drive*; do cartão de memória; do micro *chip* e do armazenamento nas nuvens, chamado de *sky driver*.

Figura 2 - Evolução de instrumentos para armazenar dados



Fonte: MAGNUS, F. (2012)

As formas de armazenamento de dados apresentadas tiveram seu momento de louvor no tempo histórico em que foram postas para atender à utilidade humana, entretanto, pelo caráter evolutivo e dinâmico que reveste a sociedade houve necessidades de aprimorar tais formas para corresponder à demanda social imbrincada às tecnologias. À vista disso, destacamos a questão da cultura de convergência, abordada por Jenkins (2009), para ele a tecnologia interfere na forma como os seres humanos se instauram na sociedade e nas ferramentas por eles utilizadas ao longo do processo evolutivo. A convergência adentra-se a esse contexto no sentido de abarcar todas as formas e ferramentas tecnológicas por meio das quais se propagam as informações, sem haver qualquer tipo de exclusão informacional de uma época para outra. Para Jenkins (2009), a noção de convergência diz respeito à abundância de conteúdos disponíveis em vários suportes digitais, os quais possibilitam uma corporação midiática entre os recursos tecnológicos e, assim, permitem que a comunidade utilize-os nas mais diversificadas situações sociais. Entretanto, Jenkins (2009, p. 33) se posiciona contra o paradigma da revolução digital de que as novas mídias atuais substituiriam as antigas: ao contrário, novas e velhas mídias vão interagir de forma cada vez mais complexa.

Dessa maneira, não há uma forma de comunicação ou suportes que se sobreponha a outra a fim de substituí-la, mas o que ocorre é a sucessão dessas formas, o que possibilita novas alternativas comunicacionais e, conseqüentemente, novas funções que podem ser desempenhadas por qualquer ser social e em qualquer situação. Conforme Jenkins (2009), a convergência não se dá somente nos aparelhos eletrônicos, mas também em nós mesmos, especialmente nas interações sociais, quando as pessoas fazem suas escolhas e assumem o controle das mídias. “A convergência representa uma transformação cultural, à medida que consumidores são incentivados a procurar novas informações e fazer conexões em meio a conteúdos midiáticos dispersos” (JENKINS, 2009, p. 29).

A concepção de convergência elencada por Jenkins (2009) nos leva a considerar a efervescência que envolve o cenário social que interfere na construção do ser humano, em razão da mutabilidade nas formas digitais para acessar informações ou comunicar-se. Dentre os meios de comunicação, o virtual ocupa um lugar cada vez mais evidente na grande esfera social, pois, de acordo com uma pesquisa feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre os anos de 2005 a 2011, o percentual de pessoas que possuía aparelho celular para uso pessoal cresceu com o aumento da idade, partindo de 41,9% na faixa de 10 a 14 anos de idade, e atingindo 83,2% no grupo 30 a 34 anos. Diante disso, podemos inferir que as tecnologias assumem papel de destaque, por exemplo, em relação à disposição de aparelhos móveis, os quais propiciam interação social. Por isso, tais ferramentas estão implicadas no processo de convergência de mídias, como discute Jenkins (2009).

O conteúdo de um meio pode mudar seu público pode mudar e seu status social pode subir ou cair, mas ele segue a funcionar dentro de um sistema maior de opções de comunicação. Os velhos meios de comunicação não estão sendo substituídos, mas suas funções são transformadas pelo poder de novas tecnologias (JENKINS, 2009, p. 41- 42).

Pelo exposto, Jenkins (2009) traz uma abordagem que nos faz refletir acerca do caráter evolutivo que envolve os meios de comunicação, ao mencionar sobre o aspecto modificador dos conteúdos que os constituem. O autor diz que as formas como as informações são postas e veiculadas são sempre modificadas pela influência de tecnologias cada vez mais inovadoras. Portanto, fica notório o aspecto conversível presente nos meios de comunicação, que inovam e se renovam, propiciando, assim, funções cada vez mais arrojadas e embutidas na tecnologia em prol de uma maior dinamicidade na interação social.

No próximo tópico, faremos uma abordagem acerca do papel que as tecnologias podem assumir no contexto educacional tanto para subsidiar as práticas docentes quanto para complementar os livros didáticos na medida em que agregam metodologias direcionadas às ferramentas digitais.

2.1.2 As tecnologias no contexto educacional

Vimos até agora como toda ancoragem tecnológica causa rupturas na esfera social devido aos seus desdobramentos: seu avanço, sua aplicabilidade e interferência no comportamento humano. Todavia, não basta abordá-la apenas nesse contexto social, pois a

influência que a tecnologia exerce é cada vez mais evidente nas realidades escolares. Logo, em decorrência das mudanças de ordem social, cultural, econômica, que ocorrem em larga escala na vida dos seres sociais, as TIC precisam ser reconhecidas e inseridas nas práticas metodológicas de ensino.

A inserção da tecnologia já é uma realidade em muitas instituições de ensino, embora ainda existam inúmeras falhas que inviabilizam o trabalho docente para tal iniciativa. De acordo com os resultados da II pesquisa das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), produzida pelo Núcleo de Informação e Coordenação (NIC), 3% das escolas públicas urbanas têm acesso à internet, porém a grande dificuldade que as instituições enfrentam diz respeito ao manuseio da ferramenta. Em 2010, esse quantitativo subiu para 86%. Nesse sentido, mesmo com a chegada da internet, há problemas quanto ao uso efetivo do computador, pois pela pesquisa em 2010, apenas 4% das escolas possuíam computadores em sala de aula, o que se repetiu em 2011. Portanto, tais dados demonstram desatenção governamental pela falta de investimentos com infraestrutura, quanto à chegada das tecnologias nas escolas de forma mais coerente ao trabalho metodológico.

Apesar disso, não se pode deixar de salientar que o governo tem investido em projetos que visam ampliar os espaços para a chegada das TIC nas escolas. Pesquisas demonstradas pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI), por meio do Centro de Estudo sobre as Tecnologias Informação e da Comunicação (CETIC), do Núcleo de Informação e Coordenação (NIC), vêm estimulando debates sobre as políticas públicas de tecnologia de informação e comunicação no Brasil. Esses projetos objetivam desfazer as barreiras que tendem a afastar o cidadão do uso das tecnologias, promovendo, assim, a inclusão digital. A cada instante, verificamos o quanto as novidades tecnológicas se instauram no cotidiano social, e por isso, precisam instaurar-se nas práticas educacionais.

Essas inovações tecnológicas se avolumam com a chegada das TIC, notamos que os materiais de ensino, mesmo que vagarosamente, vêm procurando se moldar para incluir o digital. Podemos citar iniciativas do governo com esse propósito, por exemplo, quando o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) instituiu um programa que visou a prover a escolha de livros (aprovados e escolhidos pelo Plano Nacional do Livro Didático – PNLD) para garantir que eles atendessem a todos aos alunos e fornecessem vários formatos (áudio, Braille e *MecDaisy*). O *MecDaisy* é uma ferramenta tecnológica que possibilita a

produção de livros em formatos digitais. (FNDE, 2012)⁴. Iniciativas como essa se tornam um diferencial para o ensino brasileiro, pois já se percebem projeções que propõem um lugar para as tecnologias.

Há também outros direcionamentos aos materiais de ensino que pretendem se moldar às tecnologias: *tablets*, *e-book*; *e-pubs*. Desde 2011, esses aparelhos estão sendo distribuídos para professores de ensino médio com vistas à capacitação. O ministro de educação, Aloizio Mercadante, destacou a importância da inserção dos professores e das escolas no ambiente tecnológico. “Estamos avançando em uma sociedade do conhecimento, os acervos digitais estão disponíveis na internet [...] Então, é preciso inserir os professores e a escola neste contexto. Temos este desafio”. (MARCADANTE, 2012).⁵ Esse equipamento disponibiliza o acesso a vários conteúdos, aplicativos, portais num só espaço, e, assim, promove acessibilidade mais rápida pela mobilidade que o instrumento oferece.

Não basta, portanto, termos a consciência de que tais instrumentos tecnológicos trazem impacto para a realidade educacional, a saber: a utilização efetiva desses meios digitais necessária para propiciar uma abordagem de ensino pautada na emergência tecnológica. O que resulta numa iniciativa que deve ser acompanhada tanto pela instituição de ensino, ao disponibilizar as ferramentas e os meios necessários para viabilizá-la, quanto ao docente, ao saber fazer uso das TIC em suas metodologias. Para isso, os professores precisam ultrapassar as limitações das instituições e buscar, dentre esses dispositivos digitais, paradigmas que possibilitem a produção de conhecimentos de forma colaborativa a fim de modificar a postura dos educandos – de receptores da aprendizagem para produtores –, como aponta Sancho (1998).

A prática docente deve responder às questões reais dos estudantes, que chegam até ela com todas as suas experiências vitais, e deve utilizar-se dos mesmos recursos que contribuíram para transformar suas mentes fora dali. Desconhecer a interferência da tecnologia, dos diferentes instrumentos tecnológicos na vida cotidiana dos alunos é retroceder a um ensino baseado na ficção (SANCHO, 1998, p. 40).

A fim de preparar os professores para a inserção da tecnologia em suas práticas de ensino de modo a diminuir as dificuldades encontradas por muitos deles quanto ao uso de

⁴ Ver em <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao>.

⁵ Ver em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18241:ministro-entrega-tablets-para-iniciar-formacao-de-professor-do-ensino-medio&catid=372:agenda.

equipamentos tecnológicos, o governo tem procurado auxiliá-los através de cursos e programas. O Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO⁶), por exemplo, propõe a inclusão de recursos tecnológicos nas escolas estaduais para auxiliar o processo ensino-aprendizagem. Além desse programa, há cursos de formação dos professores, pois não é suficiente o fornecimento gratuito de equipamentos tecnológicos se não houver profissionais competentes para manuseá-los, para transmitir conhecimento aos alunos. Diante dessa pretensão em preparar os docentes e aperfeiçoá-los, é necessária a existência de readequações quanto às suas abordagens metodológicas cada vez mais próximas à realidade que rodeia os alunos.

Pelos relatos que observamos atualmente nas mídias, para inclusão das tecnologias nos ambientes escolares, presume-se a existência de falhas: salas de aula sem infraestrutura, número reduzido de computadores, equipamentos defeituosos, falhas no sistema de banda larga. Esses impasses podem surgir tanto pelas instituições de ensino que possuem limitações para tal integração, quanto pelo próprio sistema governamental ao privar recursos que poderiam ser destinados, ora à capacitação dos profissionais, ora para as escolas (estrutura). Enfim, são inúmeros os problemas que inviabilizam a inserção das tecnologias nas escolas públicas.

Quando abordamos a necessidade de as tecnologias invadirem as escolas, precisamos considerar também a conveniência de novas práticas de leitura e produção que essas influenciam. Sendo assim, além de novos instrumentos metodológicos com invólucros tecnológicos, há uma necessidade do desenvolvimento de um novo letramento, neste caso, o letramento digital, o qual exige mais autonomia no processamento de informações em ambientes virtuais. Dessa maneira, cabe ao docente, com eficiência e eficácia, proporcionar situações que levem os discentes a desenvolver práticas comunicativas atreladas a novos paradigmas da tecnologia, os quais envolvem a convergência de atributos que as ferramentas digitais oferecem como imagens, sons, palavras, como salienta Dionísio (2011).

Imagens e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. Com o advento das novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos *layouts*, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a

⁶ Ver em <http://proinfosergipe.blogspot.com.br/>

escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual (DIONÍSIO, 2011, p. 138).

Diante do exposto, buscamos refletir sobre a maneira como esses recursos, que oferecem inúmeras formas inovadoras de processamento de informações, são impulsionados ao uso pela exigência tecnológica, principalmente no caso da imagem, que está sendo inserida no contexto escolar especificamente quando se trata de letramento. Por isso, não podemos falar numa abordagem direcionada ao uso somente do código verbal (escrita), mas também pelo código visual. Portanto, tais elementos devem ser pensados em atividades que os unam promovendo estratégias complementares.

O próximo tópico será destinado a tecer uma abordagem sobre as proposituras de uma educação 3.0, um modelo de educação que já é realidade em muitas escolas americanas e começa a dar os primeiros passos aqui no Brasil. Para tanto, faremos uma distinção de três modelos educacionais, que segundo Lengel (2013) possui estreita relação com momentos sociais.

2.1.3 *Tecnologias na educação: da 1.0 a 3.0*

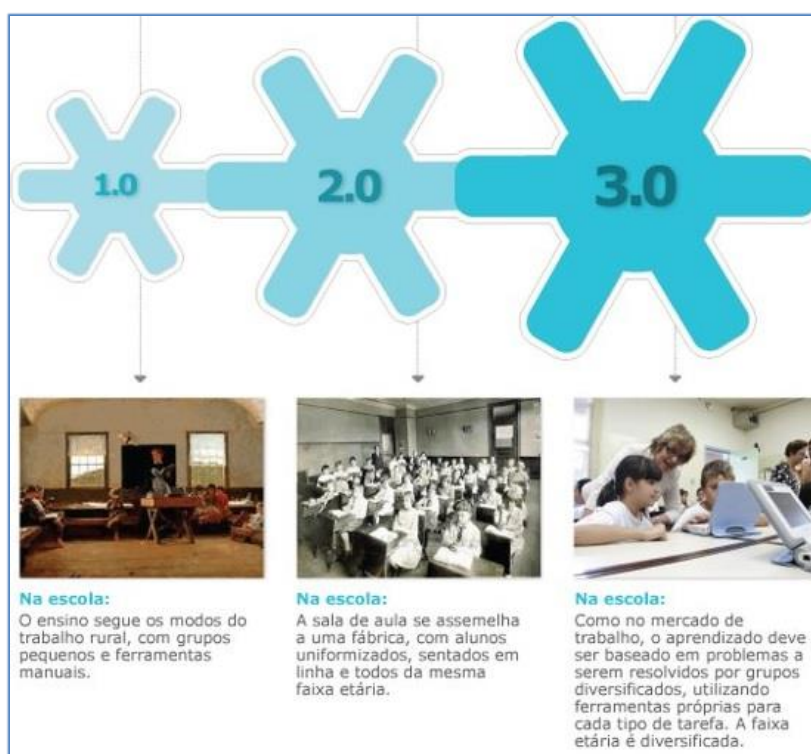
Tendo em vista o espaço que as tecnologias têm ocupado no contexto social e educacional é válido traçar aqui o percurso educacional frente aos avanços sociais, a partir das postulações de Jim Lengel⁷ (2013), professor e especialista em Educação 3.0. Ele destaca as mudanças ocorridas no modelo educacional, distinguindo-as em três momentos.

De acordo com Lengel (2013), a tendência à Educação 3.0 é um modelo que já se assoma a muitos ambientes escolares. Contudo, sua notoriedade ainda é restritiva às escolas estrangeiras, as quais investem em equipamentos que viabilizam o alcance desse modelo. Nesse sentido, a Educação 3.0 precisa ganhar destaque aqui no Brasil, visto que se trata de uma inclinação muito proveitosa ao ensino: favorece aos professores a criação de um espaço dinâmico-interativo para realizar suas atividades com uma variedade de configurações e recursos digitais, estimulando, assim, uma aprendizagem colaborativa.

⁷ James G. Lengel é consultor, professor no *Hunter College* na Universidade de Nova York, graduou-se em *Harvard*. É formulador do conceito de Educação 3.0. Publicou em 2013 o livro *Education 3.0 Seven Steps to Better School* (Educação 3.0 Sete passos para escolas melhores), no qual ele fornece um processo com sete passos para chegar a Educação 3.0 com modelos e exemplos baseados em dezenas de escolas, as quais como elas construíram suas próprias versões de Educação 3.0. Além de para integrar as mais recentes tecnologias ao planejamento escolar.

Para ilustrar o trajeto evolutivo educacional proposto por Lengel (2013), devemos observar a Figura 3, que traduz de uma forma bem didática os três modelos de educação (1.0; 2.0 e a 3.0) aplicados em sala de aula, ou seja, trata-se de um retrato de como o mercado de trabalho interferia e interfere na prática escolar.

Figura 3 - Funcionamento na sala de aula



Fonte: JACINTO, D. (2012)

Definido por Educação 1.0, esse primeiro momento é um reflexo do modo agrícola de trabalho, no qual os envolvidos se reuniam em pequenos grupos e trocavam ensinamentos. Essa mesma realidade era vista na sala de aula: o professor reunia os alunos em pequenos grupos e começava a ensiná-los. “Você ia andando para a escola local, quem ensinava era a filha do seu vizinho, as pessoas trabalhavam nos campos ou nas costas das praias e aproveitavam a companhia de poucos amigos” (LENDEL, 2013, p. 19). Por não haver notórias mudanças, havia sempre a perpetuação de ensinamentos de geração a geração.

No momento da Educação 2.0, percebe-se uma alteração nas práticas sociais em decorrência da Revolução Industrial no século XX. Lengel (2013) menciona que a forma de trabalho não é a mesma, pois as pessoas que saem do campo rumo às cidades acabam encontrando emprego nas fábricas. Nessa fase, as pessoas trabalhavam solitariamente, uniformizadas, em locais fechados, com ferramentas mecânicas, onde todos realizam a mesma atividade com um único objetivo: produção. O reflexo desse ambiente nas escolas é ilustrado

por Lengel (2013, p. 23) com “pessoas trabalhando sozinhas em suas mesas, especializadas em ferramentas mecânicas, uma por uma, pessoas da mesma idade, a maior parte das pessoas fazendo exatamente o mesmo que as pessoas ao seu lado e por aí vai”.

Além disso, Lengel (2013) defende o caráter inovador da Educação 3.0, pois visualiza para o futuro um aluno preparado para enfrentar uma sociedade cada vez mais digital e exigente. Nesse sentido, a tecnologia deve ser utilizada como um intermédio metodológico, como por exemplo, na colaboração entre os alunos para a solução de problemas complexos.

Educação 3.0 leva a escola para um processo planejado de sete passos que a ajuda a transformar-se em uma comunidade que esteja mais bem preparada para combinar as necessidades da nova economia, capitalizar a energia da juventude e tirar proveito das tecnologias. Os processos ajudam as escolas a visionarem a força do modelo educacional e fornecem ferramentas para planejar a sua implementação e guiar essa mudança (LENGEL, 2013, p. 8).

Por todo exposto, entendemos que o ambiente escolar é um reflexo da comunidade social. Por isso, a escola precisa estar em consonância com o que a ronda como, por exemplo, a avalanche de inovações e mudanças trazidas pelas TIC. Assim, afirmamos que a sociedade passa por processos evolutivos que demandam mudanças no modo de consumo e comportamentos e a tecnologia interfere notoriamente nesses fatores. Portanto, as instituições escolares, ao desconsiderar tais fatos, devem se adequar a essa nova realidade e inseri-la no processo de ensino.

Para que seja possível viabilizar o funcionamento efetivo da Educação 3.0, as escolas públicas precisam adotar condições necessárias e suficientes, a saber: equipamentos em bom estado de uso e disponíveis para todos os alunos, salas de aula devidamente preparadas para receber todo o aparato tecnológico; capacitação tecnológica docente; diretrizes de mudanças propostas pelas autoridades políticas, entre outras medidas. Tais condições não se encontram ao alcance da maioria das escolas públicas brasileiras, pois a falta de interesse governamental ainda deixa fortes marcas no ensino.

2.2 Da relação tecnologia e linguagem

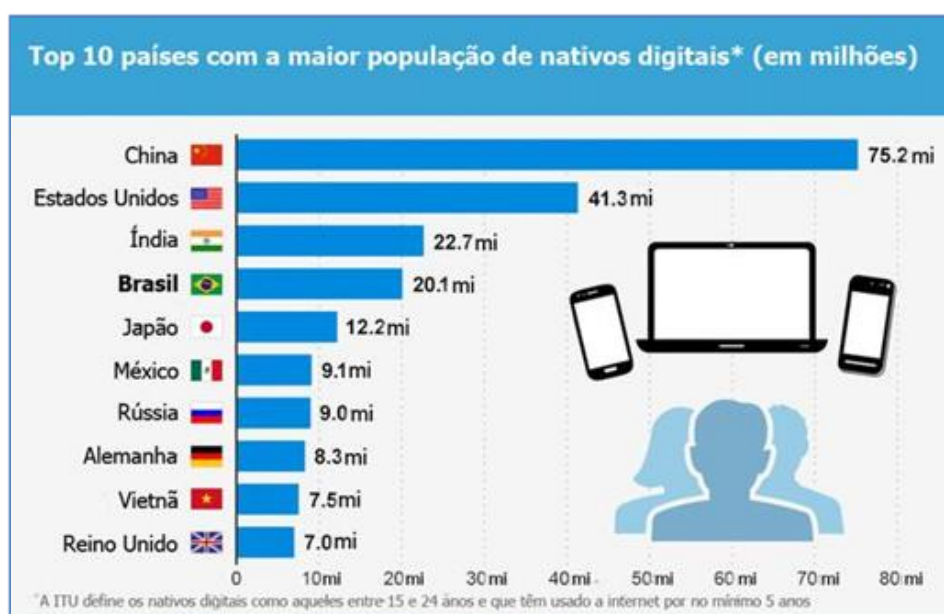
Antes de as tecnologias influenciarem a conjuntura estrutural da sociedade como um todo (economia, cultura, meio-ambiente), elas interferem na forma de comunicação humana (linguagem, cognição), provocando novas formas de pensamento impulsionadas pela

constante criatividade em que o ser social é interpelado pelos intentos inovadores oferecidos pelas tecnologias. Desse modo, a tecnologia impulsiona o indivíduo a alterar seu processamento cognitivo a fim de adquirir conhecimentos de forma mais pertinente e atrelada à exigência social.

Diante disso, o ser humano precisa explorar seu conhecimento cognitivo de modo a extrair e associar as noções atreladas a essa contingência tecnológica que envolve o berço social. Nesse contexto, “[...] a Internet tem aumentado consideravelmente nossos processos cognitivos individuais e coletivos, através do acesso a uma riqueza de dados multimídia em tempo real” (LÉVY, 2011, p. 19). Assim, o cognitivo dos sujeitos tende a ser abalado e potencialmente traçado e movido pelas transações tecnológicas que circundam a interação social.

A demanda tecnológica, por consequência, diversifica o hábito de vida humana e, a partir disso, exige dos seres sociais diferentes estratégias para utilização das ferramentas que os rodeiam. Cumpre lembrar que as formas como as informações eram disponibilizadas e os instrumentos que circulavam pela sociedade não exigiam um comportamento social tão submisso e, ao mesmo tempo, acoplado à disponibilidade tecnológica. Portanto, as diversas funcionalidades da tecnologia colocadas à disposição do cérebro provocam um refinamento no cérebro (funções cognitivas cada vez mais elaboradas) devido à realização de tarefas mais aprimoradas, que demandam detalhamento nas associações, como, por exemplo, a multimídia.

Figura 4- Gráfico demonstrativo dos nativos digitais



Fonte: União Internacional de Telecomunicações(2013).

A propulsão tecnológica também faz emergir a nova geração Y, a qual é representada pelos nativos digitais, faixa populacional que nasceu depois dos anos 80, na *Era Digital*. Eles dedicam maior parte de sua rotina à utilização de equipamentos tecnológicos e interação de diversas formas, seja trocando mensagens *online*, seja acessando à Internet pelo *tablet*, computador, *notebooks* ou até mesmo pelo aparelho celular. A Figura 4 ilustra a difusão dos nativos digitais pelo mundo.

Ao analisar a Figura 4, encontramos a grande predominância de nativos digitais na China, onde há um grande fortalecimento da cultura tecnológica propiciado pelas inovações de equipamentos tecnológicos que visam a facilitar a vida dos indivíduos. Tal fato é explicado pelo grande investimento que o país asiático faz em produtos de alta tecnologia.

Segundo Prensky (2001), essa geração é denominada de nativos digitais porque a grande familiaridade entre esses sujeitos e os equipamentos tecnológicos ocorre no domínio da linguagem digital, que se faz presente desde os anos iniciais. Ainda de acordo com esse pesquisador, os jovens, preliminarmente, buscam informações pelas fontes digitais e pelo intermédio da *Web* antes mesmo de uma pesquisa inicial em livros ou materiais impressos. Um dos motivos para essa preferência pode ser explicado pelo fato de o acesso à informação via TIC ocorrer de forma mais veloz do que nos meios impressos, que requerem uma busca mais duradoura.

Em virtude dessa forma rápida de obtenção de informação e interação com diferentes mídias digitais, esses nativos digitais tendem a uma formação cognitiva mais avançada e apta para encarar as ferramentas tecnológicas do que aqueles que só possuem acesso depois de uma idade mais avançada. Justificamos tal ideia pelos pressupostos de Mattar (2010), que defende que a geração dos nativos digitais possui uma peculiaridade em relação ao processo de aprendizagem: ele ocorre de forma interativa e baseada em descobertas. Dessa forma, os nativos procuram entregar-se a um processo de tentativas e erros, ou seja, eles se arriscam a novos processos de aprendizagem: “aprender fazendo”.

Nesse íterim, a tecnologia é considerada como um conhecimento *criado, desenvolvido e aplicado* para resolver problemas das limitações humanas. “A tecnologia potencializa ações e abstrações dos sujeitos garantindo mais rapidez, eficiência e abrangência no espaço e no tempo em que seus beneficiários se encontram no real e/ou virtualmente” (XAVIER, 2011, p. 31). Logo, se a tecnologia está relativamente ao nosso alcance, por que não explorá-la de modo a facilitar o cotidiano socioeducacional? Possivelmente pelas limitações estruturais (falta de investimento em infraestrutura) e também sociais (falta de preparo no comportamento social e condições incapazes de subsidiar as tecnologias).

Pelo papel cada vez mais evidente que a tecnologia ocupa no contexto social, que interfere na forma como os indivíduos processam as informações, admitem-se novas práticas de leitura e de escrita. No tocante à leitura, ressaltamos a abordagem que Santaella (2004) faz a respeito dos tipos de leitores que assumem posições distintas frente ao material que se debruça no processamento de leitura.

O primeiro é o leitor contemplativo, aquele leitor tradicional de livros que se estabelece da relação texto e leitor de forma individual.

O segundo é o leitor movente que observa e lê imagens em movimento, um reflexo da Revolução Industrial com seus anúncios publicitários persuasivos. “É o leitor que foi se ajustando a novos ritmos de atenção [...] o leitor apressado das linguagens efêmeras, híbridas e misturadas” (SANTAELLA, 2004, p. 29).

Finalmente, o terceiro é o leitor imersivo, aquele apto a ler recursos disponibilizados pela hipermídia. Esse tipo de leitor é construído de um modo bem diferente daquele leitor acostumado a folhear páginas de livros impressos ou até mesmo os manuscritos de tempos remotos. Ele é um leitor virtual, que é posto na frente de uma tela para se debruçar num texto organizado de forma mais dinâmica e flexível. A partir desse ponto de efervescência tecnológica na sociedade, torna-se possível diferenciar o terceiro leitor do segundo, uma vez que o leitor imersivo está de prontidão para ler e receber as novas informações oriundas desse momento digital.

Ao considerar essa abordagem em que Santaella (2004) desenvolve a noção dos níveis de leitura atrelados às formas de processar a informação pelas diversificadas ferramentas, podemos atrelar à propulsão tecnológica que incide na cultura e, portanto, nos modos como os grupos sociais se relacionam. Assim, há uma tendência para o terceiro leitor elencado por Santaella (2004) ganhar destaque na conjuntura social, uma vez que esse perfil de leitor vinculado às ferramentas digitais, atrela-se à nova geração, que como aponta Xavier (2009), é treinada para ler com grande velocidade, visto que, desde cedo, as pessoas (crianças) estão convivendo com aparelhos tecnológicos, seja o computador, *tablet*, seja o celular. Sendo assim, o que há é uma tendência à familiaridade com a tela virtual que deixam os sujeitos preparados para navegar na gama de possibilidades digitais disponibilizadas pela hipermídia (convergência de mídias).

Pela explanação teórica acerca da leitura sob a perspectiva de Santaella (2004), vale comentar as perceptíveis mudanças no modo de escrita em virtude dos processos que a tecnologia impulsiona. Por exemplo, a cada momento, utiliza-se um modo de comunicação: os *gestos*, depois a *fala*, em seguida com o seu advento, a *escrita*, logo após, com a chegada

tecnológica, *o digital* e mais precisamente nos dias de hoje, *o teclar* (DIAS, 2008). Esses modos enunciativos mostram que, para cada época, há um modo de relacionamento sociocognitivo que repercute na forma como seres humanos assimilam suas relações com o conhecimento (tecnológico) até o ponto de intermediar o interacionismo social com a linguagem.

Nesse sentido, a escrita pela tecla, dentre outras intenções, transpõe a intencionalidade e os sentimentos presentes na comunicação oral. Apoiado nessa ideia, Xavier (2006) ressalta que os adolescentes que usam a mídia digital com frequência encontram nela uma forma ideal para “transgredir”. Pela natureza da idade, eles sabem que não há repressões para tais atitudes. Então, eles “extravagam” na linguagem empregada no meio virtual. Além disso, ainda segundo o autor, para que ocorram essas “transgressões linguísticas” de forma consciente, é preciso ter um domínio da modalidade escrita da língua.

Nesse contexto de “transgressão” das formas linguísticas utilizada pelos jovens, o indivíduo quer escrever com a mesma intenção e formas linguísticas (estruturas sintáticas) que utiliza na oralidade. É nesse ponto que se instaura um problema quanto ao ensino, pois, o aluno tendencioso a fazer construções textuais enxutas, prática constante em suas conversas instantâneas corriqueiras, cai no esquecimento de se desprender desse hábito nas produções em que se exige a modalidade da linguagem padrão. Nesse sentido, o professor poderia aproveitar tal ocorrência em benefício de mostrar as variantes oriundas de um contexto virtual bem como propor um diálogo de forma articulada entre ensino, linguagem, tecnologia e sociedade.

Nesse ponto, Xavier (2006) destaca que essas variações linguísticas provocam mudanças na língua dando espaço para o surgimento de novos contextos sociais. Contrariamente ao que se espera, os docentes direcionam a abordagem para o aspecto repressor. Então, aquilo que poderia contribuir como um auxílio metodológico acaba sendo o principal vilão.

Pela exposição elencada nesse capítulo, de forma geral, pretendemos salientar a potencialidade tecnológica dominante nas práticas sociais e a necessidade de haver espaços mais notórios nas realidades escolares, o que se tem percebido pelos esforços governamentais, quanto ao incentivo de programas voltados à inserção das tecnologias. Destacamos a forma como a tecnologia atua na constituição dos principiantes saberes, focalizando a linguagem, o contexto educacional; influencia nas capacidades comunicativas da sociedade; e interfere na formação de um sujeito social imerso numa sociedade marcada pela emergência tecnológica.

Ao assinalarmos os três momentos da educação (1.0; 2.0; 3.0), no subitem 2.1.3, engendrados por Jim Lengel (2013), pretendemos apontar o ritmo com que se desenvolve o contexto educacional em associação à efervescência social. Por isso, torna-se importante sempre buscar alternativas de aproximar a relação escola/sociedade a fim de propiciar um ensino imbricado ao que transcorre pela coletividade. Visto isso, os referenciais teóricos elencados nesse capítulo somam-se à proposta aqui postulada de modo a construir uma teia elucidativa que aclarasse nossos questionamentos e que complementasse as perspectivas teóricas dos autores.

O capítulo seguinte traz uma abordagem acerca dos gêneros textuais, delineando seu percurso histórico e conceitual até chegar ao contexto escolar. A fim de incitar a chegada dos gêneros textuais digitais, apontamos a presença deles nos livros didáticos, incentivada pelo sistema governamental em seus Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); as abordagens metodológicas de ensino de língua e a relação que este possui com as tecnologias. Ainda destacamos, no sentido de fazer implicações em relação às tecnologias, a associação entre os gêneros textuais e os hipertextos com a pretensão de mostrarmos possíveis propostas de ensino. Por fim, apresentamos o processo histórico da instauração dos livros didáticos na realidade brasileira.

3 GÊNEROS TEXTUAIS: DO CONTEXTO HISTÓRICO AO ESCOLAR

3.1 Contextualização histórica e conceitual

O ensino de línguas é uma área muito abrangente: ao mesmo tempo em que é complexa, chega a ser apaixonante, pois incita a chegada de vários objetos de pesquisa e de inúmeras teorias que ora se aproximam, ora se distanciam entre si, o que torna o tema um campo rico de conhecimentos. Ademais, podemos falar numa evolução das abordagens de ensino de línguas, pois, a cada momento, uma teoria é lançada com novos métodos que podem tanto sobrepor quanto se alternar aos demais. Diante disso, Todorov (1980) menciona o caráter evolutivo do estudo de gênero, que remonta à Antiguidade Clássica. Ele destaca que os gêneros que fizeram parte de uma época não são vistos em outra devido à evolução do pensamento humano em diferentes processos históricos e ao aprimoramento de ideias.

Ao coadunar com essa ideia de atemporalidade dos gêneros, Marcuschi, L. A. (2008, p.147) afirma que “o estudo dos gêneros não é novo, mas está na moda”. Por isso, muitos teóricos tanto no Brasil quanto no exterior têm se dedicado ao estudo desse fenômeno, investigando seu funcionamento na sociedade e as possibilidades de intermediar as situações de interação. Desde os primeiros passos da linguagem, os gêneros vêm agregando-se a ela, fato corroborado pelas observações teóricas de Platão e Aristóteles. Entretanto, não é sob essa abordagem que a presente pesquisa se debruça, nem tão pouco sobre as postulações de Bakhtin (1997), que categoriza os gêneros quanto à natureza do discurso. Enfim, este trabalho se fundamenta na perspectiva teórica de Marcuschi, L. A. (2008), que relaciona os gêneros à noção de textos, e, assim, os concebe como potencialidades da língua vinculadas à vida cultural e social.

Após um percurso retórico e poético que os gêneros percorreram o fez engendrará-los no campo dos estudos linguísticos, mais precisamente, nos estudos sobre o texto. Cumpre ressaltar que a identidade dos textos remete ao século XX, quando as concepções iniciais sobre o estudo dos “gêneros do discurso” trazia possibilidades para a compreensão dos modelos mentais. A partir da década de 40, o que era tradicionalmente tratado como “gênero de discurso” passa a ser visto também como uma importante engrenagem da cognição humana (BONINI, 2002). Por sua vez, Bakhtin (1997) foi o precursor dessa corrente. Ele define os “gêneros do discurso” como um enunciado de natureza histórica, sociointeracional, ideológica e linguística relativamente estável. “A concepção de gênero de Bakhtin inova em relação aos clássicos, pois leva em consideração aspectos da interação e as condições sócio-históricas de

produção de linguagem” (BONINI, 2002, p. 15). Além disso, Bakhtin (1997) contribuiu para o campo de estudos da linguagem ao trazer uma possibilidade de ultrapassar a dimensão dos estudos literários e ao considerar o funcionamento da língua nas mais diversificadas esferas da atividade humana.

Por essa exposição teórica dos gêneros, daremos continuidade às postulações acerca da contribuição de Marcuschi, L. A. (2008), o qual, mesmo considerando as indagações teóricas defendidas por Bakhtin (1997), não utiliza a sua nomenclatura de “gêneros de discurso”, preferindo, pois, a terminologia “gêneros textuais”. Segundo Marcuschi, L. A. (2008), Bakhtin fornece subsídios macroanalíticos e categorias mais amplas, sendo uma espécie de bom senso teórico em relação à concepção de linguagem (MARCUSCHI, L. A., 2008, p. 152). Por fim, para fortalecer as postulações elencadas no decorrer do estudo, utilizamos o posicionamento teórico de outros autores (Miller, 2012); (Bazerman, 2009; 2011) e (Bronckart, 1999). Para eles, os gêneros não são atravancados, contrariamente, estão acessíveis a variados usos de acordo com os objetivos linguísticos.

Marcuschi, L. A. (2008), como tantos outros autores que pesquisam sobre os gêneros, direciona suas abordagens a um campo teórico com ênfase em pontos que seguem caminhos investigativos em uma das diferentes linhas de pesquisa. Assim, consideramos o posicionamento de Marcuschi, L. A. (2008) de que os gêneros textuais refletem as necessidades comunicativas sociais. Portanto, pela abordagem Sociocognitiva da Linguística Textual, os gêneros são considerados inter-relacionados com as competências cognitivas de comunicação regularizadas pelos sujeitos nas mais diversificadas práticas sociais.

Koch (2005) também segue essa abordagem. Para ela, os sujeitos possuem competências comunicativas que lhes permitem fazer distinções entre gêneros e desenvolver estratégias para interpretações de texto. Desse modo, o sociocognitivismo pretende estudar a confluência entre o cognitivo e o social, através da compreensão das concepções de linguagem e cognição e sua interdependência nas práticas sociais.

Muito se fala acerca dos gêneros textuais (doravante GT), de suas contribuições e interferências no contexto social e da temporalidade longínqua que esses assuntos norteiam o campo de estudos linguísticos. Assim, Marcuschi, L. A. (2008), como tantos outros autores, prefere a terminologia “gêneros textuais” quando se refere aos textos (orais e escritos). Para esse linguista, os gêneros são textos encontrados no dia a dia, que apresentam características sociocomunicativas definidas pelo conteúdo, funcionalidade, estilo e composição.

Os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia a dia. [...]. Daí também a imensa pluralidade de gêneros e seu caráter essencialmente sócio históricos (MARCUSCHI, L. A., 2008, p. 161).

Por ter uma presença marcante e centralidade nas atividades comunicativas, os GT propiciam e abrigam novos gêneros bastante específicos, visto que são eventos sociais maleáveis que se atentam a adequações e a exigências sociais que estão em incessantes mudanças. Essa ideia de interação social atrelada ao funcionamento da língua também é defendida por Marcuschi, L. A. (2008).

O estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais [...] A vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem, e todos os nossos textos situam-se nessas vivências estabilizadas em gêneros. Nesse contexto, é central a ideia de que a língua é uma atividade sociointerativa de caráter cognitivo, sistemática e instauradora de ordens diversas a sociedade (MARCUSCHI, L. A., 2008, p. 151-163).

Do mesmo modo que Marcuschi, L. A. (2008), Bronckart⁸ (1999) também define as ações de linguagem. Para este autor, os parâmetros contextuais (físicos ou sociais) constituem o sistema de valores disponíveis na língua natural, que é utilizado para a produção de um texto. Logo, é necessário considerar a relação do ensino/aprendizagem no espaço social, visto que, dessa maneira, o trabalho dos gêneros para o corpo discente seria facilitado na medida em que permitiria a introdução da vivência social na prática escolar, fator esse muito importante no processo de assimilação do conhecimento.

Os gêneros constituem ações de linguagem que requerem do agente produtor uma série de decisões para cuja execução ele necessita ter competência; a primeira das decisões é a escolha que deve ser feita a partir do rol de gêneros existentes, ou seja, ele escolherá aquele que lhe parece adequado ao contexto e

⁸ Mencionamos Bronckart não pelo fato de sua contribuição teórica aliar-se à de Bakhtin, mas para mostrar uma outra visão conceitual dos gêneros, uma vez que aquele lança severas críticas a Bakhtin, nomeando-o como “plagiário”, pois, ao contrário do que se pensa, Valentín N. Volóshinov e Pavel Nikolaievitch Medvedev não foram “discípulos” de Bakhtin. Na verdade, este é que se inspirou pelas ideias daqueles estudiosos. Dessa forma, muitos livros foram publicados e reconhecidos como da autoria de Bakhtin, mas, na verdade, são de Volóshinov, “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, “Freudismo”. Bronckart acredita que a “fraude” cometida por Bakhtin teve colaboração de seus aliados.

à intenção comunicativa; e a segunda é a aplicação que poderá acrescentar algo à forma destacada ou recriá-la (BRONCKART, 1999, p.12).

Os GT possibilitam a comunicação humana que, por sua vez, se sujeita à produção textual relacionada a qualquer assunto e qualquer meio para circulação. De acordo com Marcuschi, L. A. (2008), a manifestação oral sempre ocorre por meio de textos realizados em algum gênero textual. De modo geral, o que atribui o envoltório aos GT é o texto e, por meio dele, torna-se possível a comunicação propriamente dita. Desse modo, Bronckart (1999) contribui quando os aponta como objetos de estudo e análise, pela contribuição que pode propiciar no contexto social em decorrência da adaptação e participação nas práticas sociocomunicativas.

A ideia de texto aqui abordada volta-se para a concepção de um construto comunicativo construído pela relação de fatores socioculturais considerados para dar sentido a um texto. “O texto é um evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional [...] é resultado de uma coprodução entre interlocutores: o que distingue o texto escrito do texto falado é a forma como tal se realiza” (KOCH, 2002, p.13).

Diante do que foi abordado, percebemos o lugar de destaque que o texto assume: uma alavanca para os estudos dos GT. Por isso, é importante o trabalho com GT em sala de aula, pois, a partir dos textos, desenvolvem-se no aluno habilidades de análise, compreensão e interpretação, as quais buscam atingir as mais variadas formas de circulação. Assim, Marcuschi, L. A. (2008) demonstra que sua proposta parte do interacionismo social que aproxima o educando à sua realidade por meio do uso de textos que circundam no meio social. Portanto, mesmo que se exponha um conceito da definição dos GT, é primordial não se esquecer de estabelecer uma distinção entre GT e tipo textual, uma vez que eles se confundem pela semelhança do objeto em estudo.

Além da definição de gêneros textuais, Marcuschi, L. A. (2008) faz elucidações de dois conceitos imbricados ao estudo dos gêneros: tipo textual e domínio discursivo. Tipo textual é uma espécie de sequências teoricamente definidas pela natureza linguística de sua composição, ou seja, são os modos como os textos se concretizam. Diferentemente dos gêneros textuais, que são textos materializados que circulam no cenário social comum. Em geral, os tipos abrangem as categorias narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Por fim, o domínio discursivo refere-se às “esferas de atividade humana”, termo bakhtiniano, originam os gêneros, institucionalmente marcados.

Nesse caso, contrariamente aos gêneros, que sempre acompanham os anseios sociais, proliferam-se a cada momento sócio-histórico e são marcados pela grande dinamicidade e diversidade, os tipos textuais são estáticos e tendem a não aumentar, pois não abarcam uma variedade de designações (MARCUSCHI, L. A., 2008). Entretanto, os GT se concretizam socialmente e se constituem por formas textuais estáveis.

Neste estudo, partimos da perspectiva dos gêneros enquanto reflexo das necessidades sociais. Por isso, não iremos considerá-los como formas prontas para o uso, estruturas estáticas que não possibilitam alterações, pois eles se renovam de acordo com o momento social. Em conformidade com tal posicionamento, Miller (2012) faz considerações quanto aos “gêneros retóricos”, formas de determinar a complexidade e diversidade da sociedade.

[...] quando aprendemos um gênero não é apenas um padrão de formas ou um método para realizar nossos próprios propósitos. Aprendemos, e isto é o mais importante. Quais propósitos podemos ter: aprendemos que podemos louvar, apresentar desculpas, recomendar uma pessoa a outra, instruir consumidores em nome de fabricante, assumir um papel oficial, explicar o progresso na realização de metas. Aprendemos a entender melhor as situações em que nos encontramos e as situações potenciais para o fracasso e o sucesso ao agir juntamente. Como uma ação significativa e recorrente, um gênero incorpora um aspecto de racionalidade cultural [...] (MILLER, 2012, p.41).

Nesse sentido, consideramos os gêneros uma ferramenta que auxilia as relações sociais, pois eles dão conta das necessidades sociais em quaisquer contextos da comunicação humana. Por esse motivo, para Miller (2012), os gêneros são ações retóricas recorrentes. Desse modo, depreendemos que o uso dos GT está atrelado às exigências sociais, ou seja, depende de um motivo social para que eles sejam devidamente utilizados. O que ela quer dizer é que para cada situação há uma exigência por determinado gênero. Ainda considerando a noção de exigência abordada por essa autora, afirmamos que cada gênero possui um propósito a fim de atingir seu fim comunicativo coerentemente: ao escrever uma receita médica tem-se o intuito de prescrever uma medicação e esta forma não será a mesma utilizada quando se escreve uma receita culinária, uma vez que a intenção é diferente. Esse é o caráter determinante que fará o GT circular na esfera social.

A definição proposta por Miller (2012) demonstra que os gêneros não estão situados no texto, no objeto em si, mas em quem os cria e os recebe. Entretanto, Bazerman (2011) vai além dessa concepção e salienta que os gêneros também aparecem historicamente pelas

práticas sociais. Assim, o autor enfatiza a questão de ligação existente entre os gêneros e o contexto social que os rodeia.

Fica assegurado que a mudança no tratamento dos GT se concentra na maneira como eles são abordados. Em outras palavras, hoje se tem uma nova perspectiva baseada na grande variedade com que os GT se manifestam na esfera social, contemplando qualquer discurso, seja proferido, seja grafado. Por isso, tal visão demanda um modo de análise que abarque toda essa proliferação continuada que interpela as práticas comunicativas. Para coadunar com essa ideia, Bazerman (2009) defende que os gêneros são “fatos sociais”, pois eles são parte constitutiva da sociedade e, de certo modo, refletem o momento sociocultural e histórico. Em sua opinião, “são as coisas que as pessoas acreditam que sejam verdadeiras e, portanto, afetam o modo como elas definem uma situação” (BAZERMAN, 2009, p. 23). Por fim, o estudioso defende que os “fatos sociais” estão relacionados com a nossa compreensão do mundo físico, pois se escolhe um texto a partir da noção que se tem ao se definir a situação que se pretende comunicar compatível à sua exigência.

Considerando a perspectiva de Bazerman (2009), destacamos seu posicionamento em relação à definição dos gêneros. Para tanto, partimos da noção de que esses gêneros, assim como o conhecimento comum e as situações, alteram-se ao longo do tempo, dada a demanda das interações sociais. Desse modo, defendemos que o uso dos GT exige formas criativas de comunicação que se moldam a todo instante, desprezando o caráter estático e direcionando à dinamicidade de compreender e conceber as mais variadas situações comunicativas

Gêneros são fenômenos de reconhecimento psicossocial que são parte de processos de atividades socialmente organizadas. Gêneros são tão-somente tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. Gênero são como acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os organizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos (BAZERMAN, 2009, p. 31).

Em decorrência de todas as contribuições elencadas aqui, podemos considerar que, dentre as perspectivas teóricas em voga nas pesquisas brasileiras, as que se alinham a essas conjecturas são as perspectivas sociorretórica e sócio-histórica e cultural, as quais têm como estudiosos Miller (2012), Bazerman (2009), dentre outros. Todas elas versam sobre uma visão histórica dos gêneros, colocando-os como produto das instituições que os constituem, pois a

atenção volta-se à organização social e as relações de poder que os gêneros intermedeiam bem como à sua compreensão no contexto e funcionamento social e histórico.

Por meio da análise dos GT, torna-se possível atentar para fenômenos que rondam o funcionamento da língua e para as formas como utilização interfere nas atividades sociais cuja centralidade, segundo Swales (1990 *apud* MARCUSCHI, L. A., 2008), norteia-se na linguagem e a relação desta com as estruturas sociais. Portanto, a partir dessa perspectiva, este estudo tem se debruçado sobre nosso objeto de análise (duas versões de uma coleção de livros didáticos), levando em consideração não somente a inserção dos GT nas práticas sociais, mas também os atrelando aos aspectos tecnológicos direcionados ao contexto escolar (abordagens metodológicas). Por isso, intentamos contribuir com esses desdobramentos em favor dos gêneros textuais digitais em sala de aula.

3.2 Os gêneros textuais e as inovações tecnológicas

É possível notar o quanto as ferramentas digitais invadem a sociedade moderna a todo instante, com inovações e influências cada vez mais próximas das ansiedades humanas. A consequência disso interfere na forma como os seres sociais interagem entre si e entre os segmentos que os cercam. Ou seja, como as tecnologias tendem a se propagar num ritmo progressivo nos mais variados aspectos sociais (economia, política, cultura, comunicação), há necessidade de integrá-las às esferas escolares, uma vez que sua utilização pode promover integração digital. Sendo assim, incluímos nessa perspectiva Lévy (1999), teórico que aborda que a cibercultura e propõe mudanças na relação com o saber. Ele diz que o ciberespaço lida com tecnologias intelectuais que disponibilizam maior versatilidade aos usuários e que se diversificam com o propósito de alterar as várias funções cognitivas desse sujeito, como, por exemplo, a memória e a imaginação que se afluam ao se deparar com tais realidades virtuais.

Entendemos que a tecnologia traz um impacto sobre a língua, modificando as formas de comunicação que, por sua vez, se (re)configuram de acordo com as exigências sociais. (SHEPHERD; SALIÉS, 2013, p. 45) afirmam que “[...] na medida em que as tecnologias de comunicação continuam a se desenvolver e se transformar, o mesmo acontecerá com as formas linguísticas e práticas comunicativas correspondentes”. Isso diz respeito à questão das alterações perceptíveis nas quais as tecnologias interferiram e, cada vez mais, têm interferido. Por exemplo, as mensagens veiculadas pela esfera digital e marcadas pela redução de letras

podem identificar certa economia linguística⁹ em decorrência da velocidade com que essas mensagens são trocadas, pois há uma exigência de aprimoramento temporal para acompanhar a velocidade com que as informações são veiculadas pelos meios digitais. O resultando disso são formas de interlocução pautadas em outras dimensões da linguagem (virtual) que ainda não têm recebido a devida atenção de estudos.

Para tanto, é fundamental considerar a relativa estabilidade dos gêneros, as esferas da atividade humana nas quais se processam e alguns critérios para sua delimitação, principalmente quando se trata de ambientes virtuais como suporte. Devemos, pois, considerar que a mudança de suporte físico para o virtual influencia na composição e na velocidade de criação de novos gêneros. Marcuschi, L. A. (2010) traz uma importante contribuição para essa perspectiva sobre os gêneros textuais digitais (GTD), principalmente quando ele atribui parâmetros de categorização para o que chama de “gêneros emergentes”.

De acordo com Xavier (2009, p. 29), “[...] a tecnologia tem sido tomada com a principal causa para as grandes transformações intelectuais e atitudinais o homem, e a cultura”. Sendo assim, podemos pensar no caráter evolutivo que envolve as relações humanas em relação às diversas formas de interação e comunicação que nos são postas, nas quais muitas dessas atrelam-se às aspectos tecnológicos. Por exemplo, há algum tempo, era comum ver uma criança ter seu primeiro acesso ao mundo de significações através de um livro de histórias infantis, e no que se refere ao contexto escolar, o material indispensável para o primeiro contato era o Livro Didático. Hoje, esse cenário sofreu alterações, pois a tendência das escolas é a inserção de *tablet*, *netbook*, *notebook*, aparelhos móveis, e qualquer outra ferramenta que possa auxiliar o processo de ensino/aprendizagem por influência digital. “Esses dispositivos, com telas sensíveis ao toque, possibilitam uma maior interatividade entre leitor e texto, é possível vivenciar uma experiência de leitura multimodal” (AZZARI; LOPES, 2013, p. 196). Os GT estão intimamente ligados à vida cultural e social como e são considerados “[...] uma noção propositalmente vaga para referir os textos *materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sociocomunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI, L. A., 2002, p. 22-23, grifos do autor).

⁹ Quando mencionamos economia linguística nos referimos a um mecanismo envolvido no léxico no tocante a redução de letras que gera o desaparecimento de fonemas, pois os elementos linguísticos estão em constate mutação, não se pode considerar uma estagnação das formas linguísticas. Essa questão nos faz remetermos a evolução das línguas que usa como um dos critérios para sua caracterização a “lei do menor esforço”. Pelo estruturalismo a economia linguística baseia-se no funcionamento sincrônico do código (DUBOIS; BLIKSTEIN, 2007), o que significa que parte de um estudo da língua num determinado tempo.

Não é difícil perceber a velocidade com que surgem os GTD. Tal fato pode ser explicado pela frenética emergência tecnológica que a cada instante invade o berço social. Se antes, o meio mais fácil de comunicação virtual era o *e-mail*, hoje há um grande uso e preferência pelo *WhatsApp* e pelas redes sociais. Esse aplicativo móvel se revela uma forma rápida de comunicação porque possibilita mensagens instantâneas. Em decorrência do seu caráter comunicativo/digital e da multiplicidade de opções que esse aplicativo oferece, ele atrai em demasia os indivíduos de modo que esses se sentem condicionados a utilizá-lo. Tudo isso ocorre, segundo Marcuschi, L. A. (2010), porque o meio eletrônico oferece muitas possibilidades de comunicação peculiares para os usos sociais, culturais, comunicativas que não seria possível nas relações face a face.

Fica notório, portanto, que, em decorrência da acelerada forma com que nos chegam os instrumentos cada vez mais tecnológicos, revestidos com modernização mais potencializada, podemos dizer que vivemos numa “era da sucessão”. Numa era em que esses instrumentos, em prol do uso humano, são inseridos num contexto tecnológico, têm necessidade de modificações e são substituídos por outros que estão de acordo com as modificações exigidas pela sociedade cada vez mais engajada com as circunstâncias tecnológicas. Tal ideia coaduna com o que Jenkins (2009) chama de “cultura da convergência”, termo discutido anteriormente para tratar sobre a abertura de possibilidades para todas as novas formas de veicular as informações simultaneamente e de modo a congrega todas elas no espaço social.

Por toda essa inovação tecnológica que atinge as esferas sociais, seja no âmbito da comunicação, seja na interferência de escolhas de produtos, a Figura 5 apresenta a demanda com que se propagam os aplicativos disponíveis na telefonia móvel, a qual, por sua vez, influi na emergência de gêneros digitais.

Figura 5- Ranking dos aplicativos brasileiros



Fonte: Onavo (2013)

Pelo que está exposto na Figura 5, podemos notar que, mesmo em meio a vários aplicativos, o mais adotado pelos brasileiros ainda é o *Whatsapp*, não por ele ser superior aos demais, mas porque é uma ferramenta de fácil manuseio que estreita as relações sociais pela sua grande acessibilidade e por estar disponível em aparelhos móveis. Por conseguinte, tais aparelhos atingem uma grande dimensão de uso, pois se tornaram algo inerente ao ser social do século XXI, inserido num contexto cada vez mais tecnológico.

É importante salientar que a proliferação dos gêneros atrela-se, de um lado, por uma adaptação destes aos aspectos tecnológicos já existentes, e por outro lado, pelo surgimento de maneiras cada vez mais velozes de comunicação como, por exemplo, o *chat*, o fórum, entre outros. “O impacto das tecnologias digitais na vida contemporânea está apenas se fazendo sentir, mas já mostrou com força suficiente que tem enorme poder tanto para construir como para devastar” (MARCUSCHI, L. A., 2010, p. 16).

Pela abordagem de Marcuschi, L. A. (2010), não podemos assumir uma posição de submissão a tudo que a tecnologia disponibiliza e acreditar que ela é a solução para tudo. Devemos, pois, adotar um critério de seleção a fim de não se esvair no vasto campo que ela incita. Para tanto, é imprescindível ter a noção do quanto a tecnologia pode beneficiar uma cultura social, principalmente concernente ao contexto educacional, que nada mais é que um reflexo das exigências sociais.

Partindo dessa noção de cultura, vale destacar o posicionamento de Santaella (2003 p. 43) quando afirma que “cultura está relacionada com ações, ideias e artefatos que os indivíduos numa dada tradição aprendem, compartilham e avaliam”. De tal forma, afirmamos que o fator cultural construtor do indivíduo está interpelado pelas influências que a sociedade incita em dado momento histórico. Por isso, se há uma grande predisposição para os indivíduos quanto ao uso das ferramentas tecnológicas, é porque sua indústria percebe a aspiração em acompanhá-las. Por esse motivo a cultura digital resulta num reflexo dos comportamentos e costumes dos próprios seres que acompanham a sua progressão.

Não podemos ignorar que junto à avalanche de ferramentas que a tecnologia trouxe para o contexto social, a Internet tornou-se um ponto imprescindível para a formação de uma imensa rede virtual onde a única alternativa para o sujeito é inserir-se nessa rede, cuja marca principal é a velocidade como se estabelecem as interações sociais. Como coloca Castells (2003, p. 7), “[...] a Internet é o tecido de nossas vidas”, pois é através dela que muitas situações da vida diária são coordenadas. Enfim, ela funciona como um meio pela qual a tecnologia se concretiza.

Nessa perspectiva sobre os GT, notamos a necessidade de inserir estudos de GTD em aulas de língua portuguesa (LP) para ultrapassarmos as propostas dos livros didáticos, que não evidenciam situações comunicativas com propostas metodológicas voltadas aos GTD. O que se verifica, então, é a procura por gêneros que perpassam por esse ambiente virtual e não mais o manual. Dessa forma, o texto se adequa a essa procura e se faz presente em diversos espaços virtuais, apresentando estratégias que exigem um novo posicionamento do leitor, agora se atrelando aos aspectos que a hipertextualidade oferece pela influência tecnológica.

Neste contexto digital, é válido incluir que a informática e a telecomunicação atuam na formação de um novo leitor. Aquele leitor preparado para se debruçar sobre as diversas possibilidades de hipermídias no texto digital. Santaella (2004) corrobora em tal distinção quando afirma que, para essa demanda digital, surge uma posição diferente do sujeito enquanto leitor, pois este se submete a um ambiente voltado de signos instáveis, do qual ele é ativo, escolhe o que faz, programa suas leituras, diferente de um leitor que se depara com signos estagnados pela materialidade, e, portanto, suscetível a vicissitudes. Santaella (2004) enfatiza o surgimento do novo perfil de leitor através do acesso ao ambiente digital.

É obrigatoriamente mais livre, na medida em que, sem a liberdade de escolha entre nexos e sem a iniciativa de busca de direções e rotas, a leitura imersiva não se realiza. [...] [Trata-se de] um leitor em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multissequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras, imagens documentação, músicas, vídeo etc. (SANTAELLA, 2004, p. 33).

Pelo proposto, mencionamos que as tecnologias assumem um papel de condicionantes quanto ao processo cognitivo e discursivo, visto que interferem na forma como os sujeitos sociais interagem com as informações extraídas do meio digital, o que conseqüentemente influi nos modos de escrita. Sendo assim, Lévy (1993) inclui as tecnologias de escrita entre as “tecnologias intelectuais”, responsáveis por gerar estilos de pensamento diferentes e, por esse motivo, incitadoras do processamento distinto das informações veiculadas na esfera digital.

A seguir, daremos atenção aos GTD no contexto escolar, de modo a apresentar possibilidades metodológicas de sua inserção nas diversas situações de práticas escolares. Agregando ainda, a necessidade de o docente procurar adequar-se à interferência tecnológica para tornar o ambiente de ensino instigante e acolhedor ao aluno. Também faremos referências aos postulados dos Parâmetros Curriculares Nacionais quanto às proposituras do

ensino de língua imbricado a seleção de textos que rondam o contexto social e as diversas formas como se concretizam na interação- os gêneros textuais.

3.3 Os gêneros digitais no contexto escolar

É notório que, desde quando começou a dar seus primeiros passos, a web (*world wide web*) é recoberta de uma quantidade exorbitante de informações. Estas, por sua vez, constroem-se e se veiculam interpeladas pela rapidez com que se propagam as tecnologias. Por essa razão, para acompanhar essa demanda tecnológica o sujeito deve buscar meios de inserir-se nessa contextura. Todavia, percebe-se a dificuldade de se trabalhar os GT em sala de aula, pois os livros didáticos ainda estão muito atrelados aos gêneros impressos, como a carta, cartaz, poema, relato, contos, notícia. De acordo com Marcuschi, L. A. (2008), os livros disponibilizam uma grande variedade de gêneros, entretanto, tais gêneros não se adequam a uma realidade analítica, pois os gêneros dispostos são sempre os mesmos analisados. Não se projetam perspectivas diferenciadas que permitam um trabalho de análise pautado na efervescência da esfera social. Pela nossa análise, percebemos a escassez de GTD¹⁰ nas coleções dos livros didáticos de língua portuguesa. Com isso, recorremos a uma pergunta posta por Marcuschi, L. A. (2008, p. 198): “Pode a escola tranquilamente continuar ensinando como se escreve cartas e como se faz um debate face a face?”. Podemos responder que não, pois, dada a grande proliferação da mídia digital, há necessidade de a instituição adequar-se criando possibilidades de incluir e absorver essa avalanche digital na contextualização do ensino.

Os GT são ferramentas indispensáveis no contexto escolar por proporem uma interação sócio-histórica em que o foco passou a ser o lugar do outro e a linguagem passou a ser concebida como interação no processo de construção do sujeito. Assim, a inserção de gêneros da esfera digital poderá desenvolver um ensino/aprendizagem pautado nos anseios sociais (sociedade digital). Para Marcuschi, L. A. (2008, p. 208) “[...] a distribuição da produção discursiva em gêneros tem como correlato a própria organização da sociedade, o que nos faz pensar no estudo sócio-histórico dos gêneros textuais”. Com isso, entendemos que, ao se estudar os GT, procuramos compreender o funcionamento social da língua. Neste

), desde quando começou a dar seus primeiros passos,¹⁰ Os gêneros textuais digitais são abordados aqui considerando o conceito elencado por Marcuschi, L. A. (2010). Para esse autor, eles apoiam-se a todo aparato textual em que é possível, eletronicamente, utilizar-se da escrita de forma interativa ou dinamizada: chats, fóruns de discussão online, blogs, etc.

caso, para interpretar e compreender textos, acionam-se outros discursos ou outras linguagens, buscando outras vozes; contando com outros textos; mobilizando diferentes posições ideológicas e conhecendo diferentes GT.

A ideia defendida por Bronckart (1999) sobre os GT atrela-se nas relações sociointeracionistas e enfatiza a forte interdependência entre texto, língua e relações sociais, sobretudo no contexto escolar, em que o fator de intertextualidade é preponderante na/para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Para esse autor, é preciso, primeiramente, analisar as ações de linguagem no contexto social a fim de que possa haver uma maior relação no momento do funcionamento. Por isso, há a interação sociodiscursiva é importante para uma melhor aplicabilidade tecnológica no contexto escolar.

Por conseguinte, torna-se fundamental considerar a relação ensino/aprendizagem no espaço social a fim de tornar o conteúdo habitual entre os discentes. Para tanto, os mediadores precisam elaborar uma prática atrelada às condições sociais locais e focar no objetivo claro do processo - assimilação junto à compreensão -, envolvendo conteúdos de suas realidades, para que os gêneros trabalhados em sala de aula possam ser apreendidos e utilizados em suas vivências. Dessa forma, transforma-se a realidade social de cada um.

No que diz respeito às práticas didático-metodológicas, percebemos uma projeção não voltada ao aprimoramento de um leitor competente inserido no contexto das novas tecnologias. Nessa perspectiva, Soares (2002) aponta que as metodologias dos docentes devem contemplar o livro apenas com um auxílio no processo ensino/aprendizagem, ou seja, uma ferramenta para facilitar, visto que existem inúmeras outras dentro de um universo de diversidade de GT que subsidiariam suas práticas.

O papel ideal seria que o livro didático fosse apenas um apoio, mas não o roteiro do trabalho dele. Na verdade isso dificilmente se concretiza, não por culpa do professor, mas de novo vou insistir por culpa das condições de trabalho que o professor tem hoje. [...] A consequência é que ele se apoia muito no livro didático. Idealmente, o livro didático devia ser apenas um suporte, um apoio, mas na verdade ele realmente acaba sendo a diretriz básica do professor no seu ensino (SOARES, 2002, p. 2).

A ausência de propostas de ensino de GT de forma contextualizada demonstra ser um problema nas realidades escolares, visto que não é apenas incluir um vasto campo de gêneros digitais aleatoriamente nas aulas. Faz-se necessária a seleção dos mesmos com o intuito de focalizar determinado objetivo a cada aula programada. Segundo Ticks (2005), o ensino ainda

está pautado numa proposta que focaliza as estruturas sintáticas e morfossintáticas descontextualizadas.

Muitas das causas da inaplicabilidade da tecnologia nas realidades escolares, precisamente da inserção dos GTD, dão-se pelo fato de muitas instituições de ensino se depararem com inúmeras dificuldades para tal trabalho, seja de ordem estrutural e técnica (falta de equipamentos), seja de ordem econômica (falta de investimentos). Além desses problemas, muitas escolas não oferecem condições de trabalho para que os docentes desenvolvam metodologias interpeladas pelo aspecto tecnológico e o resultado demonstra pontos negativos, tantos para o professor quanto para o aluno.

O cenário contraditório a esse também existe, pois há instituições providas de inúmeros aparatos tecnológicos (computadores conectados à Internet, televisão a cabo, aparelho de som, jogos eletrônicos, *softwares* de criação de sites, inscrição em *blog* e rede social). Enfim, nota-se uma forte ligação com as tecnologias da informação, porém nos questionamos a utilidade desse engajamento quando o aluno não tem uma postura ativa ou geralmente, encontra-se distante desse cenário tecnológico.

Tal ocorrência pode ser explicada pela falta ou escassez de investimentos (programas) em preparar os docentes para desenvolver atividades metodológicas que integrem às tecnologias; e pela insuficiência de verbas aplicadas (instrumentos) por parte do governo. Em outro caso, considerando que haja investimento governamental para cursos de capacitação profissional, podemos observar uma falta de interesse docente nessas modificações em prol da inserção da tecnologia. Diante disso, sugerimos que essa ausência de preocupação em adequar-se ao contexto atual e desenvolver suas práticas de ensino considerando a tendência tecnológica pode ser explicada pelo momento em que se encontra o docente (fim de carreira).

Urge, pois, inserir as diversas tecnologias da informação e das comunicações no desenvolvimento dos cursos de formação de professores, preparando-os para a finalidade mais nobre da educação escolar a gestão e a definição de referências éticas, científicas e estéticas para a troca de negociação de sentido, que acontece especialmente na interação e no trabalho escolar coletivo (ANDRÉ, 2004, p. 25).

A partir de uma possível reconstrução do educador frente à emergência tecnológica, formar-se-á um novo posicionamento profissional: um docente capacitado e atento à avalanche de inovações que a ciência tecnológica traz para o âmbito social. Por isso, a tecnologia é vista como uma válvula de escape para realidades marcadas pela insuficiência

financeira e pela falta de perspectiva de progresso social, pois a tecnologia abre possibilidades para uma vivência social engajada num provável panorama de progresso que o mercado incita.

No contexto em que os participantes estão imersos nesse cenário escasso de inventos tecnológicos, a escola é considerada uma fonte de conhecimento e um meio de ter acesso aos recursos tecnológicos. Por isso, ela proporciona a esse público uma possibilidade de inserção na esfera social de modo a torna-lo detentor conhecimento suficiente para exercer sua cidadania. Para Pretto (1999, p.104), “[...] em sociedades com desigualdades sociais como a brasileira, a escola também deve passar a ter a função de facilitar o acesso das comunidades carentes às novas tecnologias”. Para tanto, faz-se necessária uma análise profunda dos instrumentos tecnológicos que rodeiam a sociedade moderna a fim de inseri-los no contexto educacional. Nesse sentido, os conteúdos curriculares podem estabelecer uma união mais que necessária entre tecnologia e educação, tendo em vista a avalanche de instrumentos que adentram nossas vidas constantemente. Sendo assim, o docente não deveria assumir uma postura neutra diante de tal situação, pois a tecnologia é algo que se tornou inerente ao ser humano. Do contrário, o sujeito ficará à margem de toda emergência que contorna a realidade escolar. Logo, não se pode desconsiderar a vigência das mídias, pois elas simplesmente já fazem parte dessa órbita nomeada sociedade digital.

Posto isso, por que não introduzir alguns dos instrumentos tecnológicos tão aproveitados principalmente pela classe juvenil no contexto educacional? Por que não trabalhar com os gêneros digitais através dessas ferramentas? É possível observar, no mercado consumidor, a demanda por instrumentos e aplicativos cada vez mais sofisticados (aparelhos celulares, *tablets*, *netbooks*), todos com a pretensão de facilitar a comunicação e acelerar as tarefas eletrônicas, ou seja, a serviço da potencializada integração social.

Pelo entendimento dos aplicativos que circulam na atividade social interativa, tornam-se possíveis as tarefas metodológicas que partem, por exemplo, de uma abordagem dos GTD de modo a engajar uma proposta de análise ou produção textual, cuja finalidade é propiciar aos alunos situações interativas através do meio digital. Portanto, são válidas as práticas de ensino que consideram esse aspecto, pois além de corroborar para a proliferação dos gêneros, atuam no desenvolvimento comunicativo dos indivíduos inseridos em tal proposta.

Essa comunicação virtual é marcada por algumas mudanças como, por exemplo, as alterações concernentes à elaboração do discurso em decorrência da utilização constante de alguns aplicativos. Esse fato pode ser considerado um ponto frutífero para análise de produção textual em sala de aula, pois há uma peculiaridade no modo como os usuários de

tais instrumentos organizam a linguagem em prol da economia linguística. Entretanto, há docentes que acham essa modificação um problema, pois interfere no processo de produção em vários contextos, inclusive no escolar, o qual exige uma padronização linguística.

[...] trata-se apenas de uma utilização mais flexível dos grafemas do léxico da língua em uma dada situação comunicativa e não de uma vontade deliberada de que a tal palavra seja definitivamente modificada e dicionarizada. Portanto, as variações morfológicas com impacto fonéticos-fonológicos não tornam as palavras ilegíveis, nem os atos de fala incompreensíveis [...] (XAVIER, 2011, p. 52).

O que intentamos é a necessidade de o docente abrir novas oportunidades para a produção textual no sentido de aumentar o nível de aceitabilidade das enunciações produzidas pelos discentes que fogem aos padrões da língua. Nesse sentido, podemos notar que se trata de um novo ambiente de produção que, por sua vez, requer uma nova forma de construção linguística que se adeque a esse contexto inovador pautado nas novas tecnologias. Tal empreendimento exige rapidez no processamento das informações e desvinculação de formas linguísticas completas. Enfim, essas variações são realizadas principalmente pela geração Y, que cresce e se desenvolve ao redor de toda essa impulsividade frenética da tecnologia.

Tendo isso em vista, o *Instagram* e o *Facebook*, por exemplo, podem ser ótimos instrumentos de produção textual, pois eles exigem construção frequente de enunciados atentos aos constantes fatos sociais. Além disso, há a possibilidade de engajá-los a assuntos gramaticais sob a forma de postagens e comentários, ou como aplicativos ligados a mensagens instantâneas, podem ser veiculados sob a ótica de retomada de conteúdos já abordados, como uma revisão, na qual todos os alunos trocarão informações referentes a esses conteúdos. O que se pretende elucidar a partir dessas possibilidades é que o trabalho com os GTD não é algo utópico, basta que se tenham estratégias que viabilizem tal atividade.

Pela proposta dos PCN, verificamos que os critérios para escolha dos GT que contemplem às necessidades comunicativas são eleitos considerando a interação entre os sujeitos, suas intenções e seus conhecimentos. Essa sugestão dos PCN adota uma perspectiva social da linguagem.

[...] a aprendizagem vai além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário [...] o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competência que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com

que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho (BRASIL, 2002, p. 55).

Esse tipo de aprendizagem que poderia ser implantado pelos educadores em sala de aula, uma vez que, por meio dele, os alunos perceberiam as diversas possibilidades de composição e de função dos diferentes gêneros existentes na sociedade. Sendo assim, a escola tem a função de promover situações didáticas que (i) estimulem sua escrita de forma prazerosa e não através de receitas e limitações; (ii) desenvolvam competências discursivas suficientes para a utilização da língua, de maneira eficiente nos mais variados contextos para expressar pensamentos, ideias, intenções e (iii) estabeleçam relações entre os interactantes para atuarem, de forma interativa na sociedade. (BRASIL, 2002, p. 58). Ao desapegar-se do livro didático e se aproximar do universo social do aluno, o docente faria com que os alunos entendessem que a escrita não é apenas a transcrição de sons, mas sim um jogo de códigos que possuem significações dadas por eles.

Percebemos que os GT são formas de interação, reprodução e de possível alteração social. Eles constituem, ao mesmo tempo, processos e ações sociais, e envolvem questões de acesso e poder. Por isso, é papel do professor expor aos alunos essas diversidades textuais, fazendo-os ter consciência do seu uso nas situações sociocomunicativas, principalmente no seu cotidiano. Quando os gêneros são ensinados como instrumentos para a compreensão e funcionalidade da língua, não importa quantos ou quais GT se trabalhem desde que o objetivo seja usá-los como um modo de formar alunos que saibam empregá-los nos diferentes contextos sociais atingindo, dessa forma, o domínio comunicativo.

3.3.1 *O ensino com gêneros textuais e o hipertexto*

Na ocasião em que se busca analisar os GT, precisamente os GTD imbrincados num considerável encaixe de mídias, faz-se *mister* destacar um aspecto que pode cooperar nessa construção e significação reguladas pelo intermédio tecnológico: o hipertexto. Como aponta Marcuschi, L. A. (2010), o surgimento das novas tecnologias da escrita alterou aspectos da estrutura textual como, por exemplo, o hipertexto.

O hipertexto é uma forma textual intermediada pela Internet que abrange diferentes modos de enunciação (visual, sonoro, escrito). Essa possibilidade de articulação intermediada Internet possibilita modificações na tela do computador, proporcionadas através de *links*,

considerados os constituintes do hipertexto. Nesse contexto, assimilamos o aspecto interativo que reveste o hipertexto de modo a propiciar ao leitor um papel ativo no processo de leitura e construções semióticas. Ferrari (2012) diz que o hipertexto propicia um imaginário híbrido capaz de intermediar as relações entre os interesses sociais das tradições orais e escritas. Ainda sobre as concepções definidoras do termo, destacamos Cavalcante (2010, p. 198), que afirma que “[...] o hipertexto constitui-se como um suporte capaz de congrega muitas mídias (som, imagem, escrita), transformando-se em uma ferramenta hipermediática”.

Notamos a semelhança de abordagens quanto à definição de hipertexto, uma vez que o hipertexto se debruça pelas formas textuais e pelos fatores que o encadeiam através das possibilidades virtuais. Entretanto, as postulações teóricas que utilizamos neste estudo para referirmos tanto ao hipertexto e seus constituintes, os *links*, centralizam-se na proposta de Xavier (2002; 2010). Esse estudioso do hipertexto segue uma concepção de linguagem como forma de interação e acrescenta postulações teóricas aos estudos linguísticos de modo a apontar as potencialidades que essa forma textual (hipertexto) pode contribuir para novas produções de escrita e de leitura nas atividades comunicativas enunciativas. Para Xavier (2010, p. 208), o hipertexto é “[...] uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade”.

Os *links*, por sua vez, enquanto constituintes, conferem identidade aos hipertextos. São eles que promovem a construção de sentidos na proporção em que são acessados e conectados no ato da leitura. O *link* funciona como indicador que viabiliza o acesso à informação pela tela do computador. “O seu interesse primeiro consiste na possibilidade que oferece ao hiperleitor de realizar uma leitura, completamente, singular em relação a dos demais hiperleitores a partir do acionamento (ou não) dos *hyperlinks* disponíveis” (XAVIER, 2002, p. 28).

Esses elementos constitutivos do hipertexto funcionam como indicadores de sentido e podem corroborar no desenvolvimento de um método de ensino que permita entrelaçar conceitos textuais, como, por exemplo, a coesão e a coerência. A partir das leituras efetivadas pelos discentes, o professor faz com que os alunos estabeleçam ligações tanto entre tais conceitos quanto entre as informações apreciadas de forma a provocar estímulos para que os alunos percebam a atuação dos *links*, deixando-os conscientes da maneira de sua utilização, como afirma Gomes (2011).

A não linearidade presente nos hipertexto possibilita ao leitor decidir seu trajeto. Para Xavier (2010, p. 211), “[...] essa não linearidade pode tanto contribuir para aumentar as chances de compreensão global do texto, como também há o risco, da falta de linearidade

fragmentar o hipertexto de tal maneira a deixar o leitor iniciante desorientado, disperso”. Além disso, esse leitor assume um posicionamento autoritário que o permite fazer suas escolhas pelos *links* dispostos no hipertexto. Ele pode, por exemplo, não seguir rotas pré-definidas e escolher seu caminho de significação, mas às vezes suas escolhas partem da seleção incorreta de *links*, o que acaba dificultando o processo de leitura.

Outro mecanismo marcante nos hipertextos é a intertextualidade. Esse fenômeno concede uma grande articulação entre as páginas da web através das “linkagens”. Isso significa dizer que o *link* atua como um veículo que conduz o leitor a vários textos dispostos na malha virtual. Desse modo, Koch (2008, p. 163) afirma que “[...] o hipertexto é, por natureza intertextual”, pois ele proporcionar integração de elementos textuais em que um texto faz referência a outro dentro dele mesmo.

Essa intertextualidade, portanto, pode contribuir significativamente para o ensino/aprendizagem, visto que os hipertextos são revestidos por uma multilinearidade que os deixam deslinearizados. “A inovação trazida pelo hipertexto está em transformar a deslinearização, a ausência de um foco dominante de leitura, em princípio básico de sua construção” (XAVIER, 2010, p. 213). Como o hipertexto não segue um foco de leitura, o docente pode aproveitar para explorar a leitura virtual em suas metodologias. Assim, consideramos que um fato que pode contribuir positivamente ao ensino é transformar o aluno em um sujeito autônomo, capaz de tomar suas próprias decisões.

Por atuar como auxiliar para o ensino, o computador pode ser uma ferramenta para o desenvolvimento de metodologias com os GTD em conjunto com as formas hipertextuais. Desse modo, na medida em que se promovem a intertextualidade e a interatividade virtual, corroboramos a necessidade de considerar que as possibilidades de trabalho com os hipertextos não se limitam a um computador, visto que todo texto impresso pode ser um hipertexto. Marcuschi, L. A. (2001, p. 80) julga pertinente a inserção dos hipertextos no contexto escolar: “[...] imagino, inclusive, que podemos tomar o hipertexto como um bom momento para rever a questão mais ampla do papel da escola no letramento e a função do computador no ensino”. Podemos concluir que há um direcionamento para se analisar a apropriação tecnológica nos ambientes escolares, pois as ferramentas digitais podem colaborar para um novo momento educacional.

Não se pode sobrecarregar o aluno com um grande número de hipertextos das mais variadas formas sem antes conhecer a bagagem dele com relação aos conhecimentos prévios que possui sobre áreas de informação. Além disso, não se pode concentrar o ensino único e exclusivamente a essas ferramentas. Precisamos ponderar as abordagens de modo a equilibrar

o uso desses instrumentos tecnológicos, visto que, como mencionam os PCN, há necessidade de levar em consideração o conhecimento prévio das crianças que ingressam nos contextos escolares a fim de se criar um ambiente contínuo para sua realidade social e para o contexto tecnológico.

Quando se trata de propiciar metodologias que englobam os hipertextos, não se reduz a possibilidade do hipertexto apenas disponível no ambiente virtual, que requer um computador e até mesmo uma conexão à Internet. Podemos propiciar contextos de ensino que partem de gêneros que se podem adequar ao formato de um hipertexto. Por exemplo, uma letra de música que abarque a inserção de *links* promovendo ligações de sentido, sendo possível, nesse caso, o desenvolvimento de habilidade de leitura e produção hipertextual.

Segundo Gomes (2011), a letra da música “Samba do Approach”, de Zeca Baleiro, pode ser um texto favorável para utilizar recursos hipertextuais, como a criação de *links*, pois a letra agrega as definições das palavras em inglês e português e possibilita entrançar *links* para imagens que retomam os termos combinados. Assim sendo, os *links* exerceriam a função retórica, pois pretendem estabelecer ligações de ordem semântica entre os enunciados ligados pelos *links*.

Enfim, a pretensão aqui é tratar do vasto campo de possibilidades que o docente possui para aplicar o hipertexto como ferramenta pedagógica em suas várias funcionalidades de acordo com o objetivo de cada aula, pois, como já mencionado, é possível utilizá-lo até mesmo a partir de textos já existentes, o que demonstra opções de práticas metodológicas. Através de tal método, pode ser perceptível uma maior interação entre os alunos e o conteúdo que será trabalhado, pois se trata de um mecanismo que atrela gêneros comuns à realidade (musical) com formas textuais pautadas ou não nas tecnologias (hipertextos); e utiliza novos meios de ensino, como a associação da tecnologia.

3.4 Tecnologia: o outro lado da moeda

Mesmo que seja considerada algo bem difundido na realidade do ser humano, a tecnologia ainda não alcançou todas as esferas sociais. Não é tão difícil se deparar com parte da população que não sabe reconhecer um aparelho eletrônico nem manuseá-lo. Apesar de vivermos em pleno século XXI, com um grande revestimento de alterações tecnológicas que invade a sociedade, essas questões são notórias. Há certas localidades brasileiras, principalmente no interior dos estados, onde as pessoas desconhecem a Internet, para que

serve, de que forma utilizá-la e isso se reflete nas crianças, que por sua vez, não têm acesso nem na esfera social, nem na escolar, o que deflagra num contexto excludente. De acordo com pesquisas divulgadas pelo Centro de Estudo sobre as Tecnologias Informação e da Comunicação (CETIC), enquanto nas classes D e E, 80% ou 68 milhões de pessoas nunca usaram a internet, na zona rural, apenas 10% dos domicílios estão conectados, e na área urbana, o percentual chega a 44% das residências.

Sob a égide da exclusão digital proposta aqui como forma de questionamento, Lévy (1999) defende que o processo de evolução no tocante aos sistemas de comunicação constrói uma parcela de excluídos. Entretanto, para o autor, não se pode criticar os mecanismos de comunicação como se eles fossem os culpados pela não abrangência. Devemos, então, pensar em formas de investimento para ampliar o acesso à tecnologia avançada, embora seja alta a velocidade com que os equipamentos tecnológicos se inovam e se alastram pela sociedade. Esse elevado índice de conexões “[...]demonstra uma velocidade de apropriação social superior à de todos os sistemas anteriores de comunicação” (LÉVY, 1999, p. 236).

Por isso, lançamos tal questionamento: como implementar as tecnologias da informação no ambiente escolar, se estas não se encontram a serviço de todos? Como inseri-las nas metodologias se muitas escolas ainda não dispõem de estrutura e materiais suficientes para tal? São questões como essas que nos faz refletir como ainda há lugar para tanta ausência de investimentos e negligência governamental em detrimento a outras realidades educacionais que são disponibilizadas toda uma estrutura tecnológica e muitas vezes não se faz o devido uso.

Enquanto as crianças nascem e crescem ancoradas nas tecnologias (nativos digitais), outras não sabem utilizar um aparelho celular nem conhecem um computador ou entendem a sua grande potencialidade. Será que a tecnologia tem se proliferado tanto assim, ao ponto de chegar às mais diferentes realidades socioculturais e se encontrar a serviço de toda essa diversidade?

Com esses questionamentos, pretendemos mostrar um quadro dual que reveste a questão das tecnologias. Temos procurado mostrar que as tecnologias ocupam espaços sociais numa velocidade sem precedentes, e isso é fato, contudo, a forma como essa tecnologia se instaura nessa conjuntura social é o que faz colocá-la numa posição contraditória. Logo, como sempre há diferenças tanto nos serviços disponibilizados quanto nas ferramentas, as TIC não atingem todas as esferas (classe social) no mesmo grau (qualidade).

A Figura 6 apresentam duas realidades absolutamente distintas: uma realidade na qual foi disponibilizado para crianças um *notebook* provavelmente com acesso à Internet (as quais

mostram saber manuseá-lo); e uma realidade na qual as crianças estudam numa escola que se encontra situada numa casa de taipa no interior do estado do Maranhão, sem nenhuma condição de estrutura e sequer de utilização de equipamentos tecnológicos.

Figura 6 - Crianças com notebook



Fonte: PMA (2013) e

Figura 7 – Crianças na escola de taipa



Fonte: RAMOS, E. (2013)

Portanto, desmistificamos a questão de a tecnologia estar ao acesso de todos, pois tanto pela falta de incentivos governamentais no tocante à estrutura das instituições de ensino quanto pela possibilidade de oferecer meios de alargar o acesso às tecnologias (computador, Internet), isso está um pouco distante de ocorrer.

Quando se trata do contexto educacional frente a essa escassez estrutural e tecnológica, o que cabe ao educador fazer? Adequar o ensino às condições presentes é uma

alternativa, mas, como proceder? “O conhecimento escolar da cultura letrada se estruturou como as páginas de um livro: linear, encadeado e segmentado” (RAMAL, 2000, p. 1). Isso reflete a dificuldade que os docentes se deparam em desafiar as adversidades estruturais e tentar adequar o ensino às reais condições existentes.

É evidente que há muitos estudos que comprovam a eficiência da tecnologia a favor do desenvolvimento dos alunos principalmente o que concerne ao desempenho quantitativo. Por exemplo, o Programa Um Computador por Aluno (Prouca), elaborado pelo MEC, tem recebido apoio de muitos municípios e estados ao demonstrar adesão. De acordo com o Portal Brasil¹¹, esse programa também capacita professores e gestores, os quais hoje somam oito mil docentes em formação.

É perceptível que o Brasil comece a investir nas tecnologias para ambientes escolares ainda que em pequena escala, pois, enquanto na zona urbana o acesso à Internet, por exemplo, se dá na grande maioria de suas residências, na zona rural, muitas vezes, a única alternativa restringe-se às escolas. Pelo exposto, torna-se claro, que houve um despertar em relação à abrangência tecnológica proposta pelas políticas públicas, mas há muito que se propagar, visto que se percebem, até então, muitas restrições.

Há uma gritante necessidade de aumentar os investimentos públicos rumo a um ensino guiado pelas novas tecnologias da informação, disponibilizando acesso para as camadas populares mais desfavorecidas economicamente de modo a propiciar uma universalização tecnológica aos mais diversificados contextos socioeconômicos a fim de que possa construir um novo cenário educacional de ensino/aprendizagem.

Na continuidade, abordaremos sobre os livros didáticos de modo a delinear seu percurso histórico, social, cultural para que se possa entender seu processo de instauração nas realidades escolares. Partindo dessa abordagem, acrescentaremos questionamentos quanto às necessidades desses livros engajarem-se ao contexto das tecnologias.

3.5 Os livros didáticos: das cartilhas às ferramentas digitais

Na esteira dessa abordagem tecnológica que também se estende à exclusão de certas classes sociais, destacamos o espaço ocupado pelos livros didáticos (LD) nas realidades

¹¹ Ver escolas públicas que aderiram ao programa do MEC e receberam 67,2 mil laptops em <http://www.brasil.gov.br/educacao/2011/02/escolas-publicas-que-aderiram-programa-do-mec-receberao-67-2-mil-laptops>.

escolares. Por se tratar de um instrumento concebido como imprescindível às práticas metodológicas, faz-se necessário elencarmos alguns pontos relevantes em relação ao seu manuseio, visto que o ensino precisa adequar-se à inserção das tecnologias da informação. Entretanto, quando falamos sobre LD em geral, queremos, na verdade, direcionar nosso foco à análise apenas do universo dos livros didáticos de português (LDP).

Os LD dominam as realidades escolares públicas e privadas. Eles são vistos como parte inerente à estrutura de ensino por trazer toda uma historicidade no processo de instauração: remete às influências do período colonial e a participação dos jesuítas. A predominância dos LD nos contextos escolares remonta a tempos longínquos: desde o século XV com os portugueses, passando pela influência francesa até às contribuições brasileiras, que direcionam o ensino por meio de cartilhas, refletindo as imposições governamentais da época. Nesse momento, surgem os LD, instrumentos institucionalizados pelas políticas públicas brasileiras.

Primeiramente chamavam de cartilhas, os primeiros livros conduzindo ao abecedário, o silabário e os ensinamentos de catecismos, só depois ficaram conhecidas como cartilhas instaurando-se para o ensino da leitura e escrita. Depois da publicação dessas cartilhas por João de Barros, os jesuítas vieram para o Brasil e fundaram a primeira escola na Bahia. Estes vinculavam o ensino da leitura e escrita à religião, dentre eles destaca-se José de Anchieta com o ideário pedagógico. Após toda essa fase inicial de instauração do livro, bem mais a frente, procurou-se avançar quanto à divisão do ensino em etapas, dividindo em séries (ensino secundário e superior), instante que se traduz na fase do governo republicano com suas reformas nacionais de educação.

Em seguida, houve modificação quanto à inserção de outras metodologias de ensino, ao passo que surgiam mais materiais produzidos que reestruturavam o ensino pelos métodos propostos por eles. Foi então, que saiu dos manuais escolares e partiu para a terminologia, livros didáticos, depois da fundação do Ministério da Educação e Saúde, o qual priorizava a confecção de materiais genuinamente brasileiros, retirando a influência estrangeira, pois seria o responsável pela elaboração dos programas de ensino de todo país. Modificou-se também a formatação do livro, por exemplo, a inserção de imagens a fim de facilitar a aprendizagem. Nota-se que até chegar à função e posição ocupada pelos LD atualmente no sistema educacional, o mesmo passou muitas fases que remetem a tempos históricos diversificados e, por sua vez, concepções educacionais distintas que lutavam para ocupar um espaço na sociedade, muitas delas pautadas em prescrições governamentais que impunham suas decisões

nas elaborações dos LD e, conseqüentemente, traduzia-se em mudanças no sistema escolar e material pedagógico.

Essa conservação direcionada ao uso do LD não advém apenas da vontade dos docentes ou dos profissionais da educação em toda sua abrangência, uma vez que possui respaldo legal que orienta seu manuseio. A Lei de diretrizes e Base de Educação (LDB) estabelece a elaboração dos PCN no tocante à construção de uma base nacional comum no ensino fundamental e médio. Em seu artigo 26, os PCN acrescentam que deve “[...] ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. (BRASIL, 1996, p. 6). Nesse contexto, os PCN funcionam como orientadores do ensino de modo a uniformizar as esferas educacionais. Portanto, eles constituem o referencial de qualidade para a educação no ensino fundamental em todo país.

A Constituição Federal, em seu artigo 208, assegura que “[...] é dever do Estado a garantia de atendimento ao educando no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar [...]”. Observa-se, portanto, que há uma sustentação legal que torna o Estado responsável em disponibilizar o material para os alunos de escolas públicas, ou seja, os LD decorrem da manifestação de políticas públicas para educação. Além disso, como pressupostos legais que garantem o espaço dos LD nos ambientes escolares, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) vinculou os LD ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que propicia uma avaliação sistemática a fim de garantir a qualidade dos materiais. “O livro didático disponível para a escola pública deve contribuir efetivamente para a consecução dos objetivos do ensino de língua materna no ensino fundamental, tais como vêm definidos em documentos como os parâmetros e referenciais curriculares nacionais” (DIONÍSIO; BEZERRA, 2001, p. 14).

Observamos que são muitas as abordagens que se debruçam sobre os LD, veículos por excelência da livre circulação de ideias no ensino. Podemos definir o LD como sendo um “[...] elemento transversal no processo educacional e na realidade vivida pelo profissional da educação, constituindo o principal recurso didático; é o instrumento fundamental no processo de educação e na difusão da riqueza social dos povos” (MENDEZ, 2003, p. 62).

Por muito tempo, o LD foi visto para muitos como um único instrumento de acesso à cultura, apenas como um meio de buscar informações. Não se pode entender o LD como uma única fonte de conhecimento ou como detentor do saber irrefutável. Entretanto, ele pode ser considerado como um instrumento capaz de difundir saberes. Nesse sentido, o LD é posto como um agente que produz efeitos mais influentes na sociedade do que os aspectos

provenientes da economia, visto que ele atua na formação do intelecto humano em seus diversos processos cognitivos.

Partindo dessa ideia de LD, podemos perceber as dificuldades encontradas pelos docentes, estejam eles inseridos numa realidade educacional favorecida ou desfavorecida de material disponível ao ensino. O respaldo dessa questão pode ser percebido desde o processo inicial de implantação do livro, aproximadamente no século XIX, quando havia escassez de material nas províncias. As cartilhas, por sua vez, eram insuficientes para a demanda, isto é, com essa restrição de material, os professores utilizam documentos da época, como ofícios, cartas, documentos oriundos de cartório e manuscritos produzidos por eles mesmos, a fim de preencher essa carência com a qual se deparavam no ensino.

Entendemos que essa fase histórica que dificultou a implementação abrangente dos LD passou por muitas transformações no que se refere às políticas públicas que visavam tornar o LD acessível aos diversos contextos sociais em que as instituições escolares estavam inseridas. Hoje, entretanto, observa-se um novo cenário: muitos programas governamentais foram difundidos promovendo a disseminação dos LD e o estímulo ao seu uso cada vez mais institucionalizado.

O fio condutor da modificação do material de ensino (inserção de equipamentos digitais) dá-se pela apropriação do que a tecnologia oferece ao ensino. Por exemplo, a realidade de escolas norte-americanas se distancia muito das escolas brasileiras. Nos EUA, a mudança do material didático se instaura há mais de 2 anos. Outrossim, essa difusão das ferramentas digitais não se restringe a escolas inseridas em zonas economicamente favorecidas, mas também àquelas localizadas em bairros onde a criminalidade e o “desfavoritismo” econômico e escolar instauram-se. Sendo assim, os alunos podem adquirir alternativas de usar as ferramentas tecnológicas que possam modificar os diversos contextos econômicos, através de uma nova forma de oferecer um ensino de qualidade que desperte novos comportamentos sociais.

Diante de todo o exposto, fica asseverado que os LD não contemplam as mesmas dimensões educacionais do início de sua instauração. Ou seja, não eles não exercem a mesma função de instrumento basilar, imprescindível nas escolas, pois não abarcam as necessidades dos seres sociais construídos na/pela sociedade da informação, os quais estão rodeados de ferramentas digitais capazes de lidar com múltiplas operações tecnológicas ao mesmo tempo. Segundo o professor Luciano Meira, a escola deve mudar as metáforas que a estruturam no que se refere aos aspectos tecnológicos e às abordagens de ensino, saindo do ensino para a

aprendizagem, a fim de modificar seu DNA para D (diversão, diálogo, desafio), N (narrativa) e A (aventura). Ele acredita que esse seja o caminho para o século XXII¹².

¹² Ver entrevista em <http://porvir.org/porpensar/precisamos-mudar-dna-da-educacao/20121022>

4 DESCRIÇÃO METODOLÓGICA E ANALÍTICA

4.1 O corpus em estudo: por que os livros didáticos?

O livro didático (LD) é considerado um instrumento elementar no processo educacional. Essa concepção é oriunda do seu longínquo processo de instauração, que remonta a influências religiosas e políticas, como abordamos no capítulo anterior. Nesse ínterim, ele chega a ser concebido como um bem cultural (MENDEZ, 2003, p. 62) à medida que influi no processo de ensino e acarreta, por sua vez, efeitos sociais (produção e distribuição de conhecimentos levados ao/no contexto sociocultural).

Entretanto, tendo em vista a emergência das tecnologias como subsídios às práticas didático-metodológicas consolidadas, as quais auxiliam num procedimento mais atrelado às inovações digitais, o livro vem dando mostras de que persistirá por muitos anos nas escolas brasileiras (o que não deve, de imediato, ser visto como um aspecto negativo da formação escolar).

Há ainda outro olhar que parece confirmar a presença do LD nas práticas de sala de aula: os docentes, na sua grande maioria, não procuram reestruturar suas metodologias a fim de trabalhar com as TIC e, desse modo, inovar suas práticas e se adequar aos anseios de seus alunos. Além disso, os cursos de licenciaturas, incumbidos de formar profissionais para o mercado de trabalho, por sua vez, não preconizam, em suas propostas curriculares, as influências tecnológicas que poderiam atuar como um importante ponto metodológico a formar profissionais com posturas docentes atreladas a uma sociedade cada vez mais digital. Por conseguinte, o currículo também não obedece a este compasso frenético marcado pelo bombardeio de inovações, estabelecendo um perfil docente aquém do que realmente se vive e necessita para o real momento histórico-social.

Por conseguinte, a postura adotada por muitos docentes varia de acordo com o perfil dos professores que atuam na rede pública de ensino. Há aqueles que se encontram no final de carreira e não veem necessidade em modificar sua abordagem metodológica pelo desestímulo; outros, porém, no início de carreira, tentam se engajar no ensino mediado por GTD, mas se deparam com dificuldades de tipo estrutural e material, o que provoca desinteresse em tal engajamento. Há ainda aqueles na faixa intermediária, que procuram adequar-se às tecnologias, mas possuem limitações quanto às habilidades cognitivas.

Para exemplificar essas restrições, citamos o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), que preconiza o uso de ferramentas tecnológicas no ensino da rede

pública. Para fortalecer essa proposta, o governo oferece cursos para capacitar os docentes para o uso das TIC. No entanto, percebemos que muitos professores demoram a iniciar o curso ou, quando iniciam, desistem por falta de compreensão do funcionamento dos equipamentos. Sendo assim, compreendemos que os docentes, de certa forma, limitam-se quando a questão toca na busca de meios para inovar as metodologias e agregar o que as tecnologias da informação oferecem para dinamizar o ensino.

Verificamos, portanto, que são inúmeras as causas das insuficiências tecnológicas no âmbito educacional, fato que, conseqüentemente, reflete na predominância unívoca dos LD. Assim, vive-se numa constante dualidade entre o real e o ideal. Trata-se de real quando a atual situação educacional se direciona às práticas docentes única e exclusivamente dirigidas pelos LD e outros materiais impressos, cada vez mais atrelados às formas rígidas de ensino. Trata-se de ideal quando se poderia pensar em buscar meios de desenvolver um ensino dinâmico; em agregar ao ensino de línguas metodologias que utilizassem equipamentos tecnológicos somados ao material didático; e em despertar novos comportamentos nos estudantes, os quais demonstrariam interesse em aprender dentro das suas necessidades e anseios.

Evidentemente o objetivo deste trabalho não é defender a ideia de que os LD sumirão do cenário cultural/social de forma abrupta ou mesmo que se deva procurar extingui-lo na sua totalidade, visto que há todo um processo de instauração que o torna um material consolidado. Em vista disso, notamos que, por mais transformações que a sociedade enfrente, no tocante ao quadro socioeconômico, que, conseqüentemente, interfere no comportamento humano, pelo oferecimento de produtos frente às evoluções tecnológicas, o LD estará presente no contexto educacional brasileiro por muito tempo.

Tal alegação se justifica pelo fato de os LD funcionarem como ferramenta basilar nas salas de aula, uma vez que, até o momento, é notória a grande dependência de sua usabilidade pelos docentes na realidade das escolas brasileiras. Como já mencionado anteriormente, muitos países já se anteciparam à inserção das tecnologias no processo de ensino (metodologia, material didático).

O interesse na pesquisa surgiu a partir da percepção do evidente espaço que os LD ocupam na realidade das salas de aula brasileiras, no sentido de considerar os aspectos históricos que interferiram no seu processo de instauração e que até hoje intervêm em sua fixação na contextura educacional brasileira. Além disso, destacamos a curiosidade de investigar se esses LD estão robustos de propostas que insiram as tecnologias da informação e comunicação.

Ao considerar que o avanço tecnológico se alastra numa velocidade imensurável, temos em mente que o uso de materiais didáticos direcionados ao ensino de línguas na rede pública deveria alcançar abordagens dinâmicas, com atuações colaborativas relacionadas à emergência tecnológica. Por isso, consideramos a Educação 3.0 um bom começo para se chegar a metodologias adequadas aos nativos digitais.

Diante do exposto, esta pesquisa pretende analisar duas versões (2011-2013 e 2014-2016) da mesma coleção (*Português Linguagens*) de livros didáticos dos anos finais (6º ao 9º anos) do ensino fundamental da Rede Estadual de Ensino do município de Aracaju, com a pretensão de verificarmos se tais livros conduzem propostas de GTD, visto que, como anteriormente mencionado, vivemos numa sociedade rodeada de aparatos tecnológicos e multimodais, que afetam significativamente a conduta social.

O propósito aqui não é criar alternativas de extinção dos livros didáticos, pois eles são vistos como guias que orientam a atuação docente no processo ensino/aprendizagem. Na verdade, a questão é saber se os livros são compatíveis ao atual momento histórico social e se eles possibilitam uma relação amistosa entre os alunos e uma proposta de ensino baseada na nova era da informação.

4.2 A constituição do corpus

4.2.1 Os livros didáticos

Para sustentar a proposta de análise, os dados utilizados para a constituição do *corpus* decorrem da análise das versões da coleção dos LD de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º anos), da rede estadual de ensino do município de Aracaju. Tratamos da coleção *Português: Linguagens*, comparando a 5ª edição – referente aos anos de 2011, 2012 e 2013 – com a nova edição – referente aos anos 2014, 2015 e 2016.

Por conseguinte, torna-se válido explicitar também o motivo para escolhermos a coleção *Português Linguagens* para constituir o *corpus* da pesquisa, visto que há um leque de livros que são disponibilizados às instituições de ensino público. Primeiramente, um dos critérios para essa escolha foi a popularidade dessa coleção nas instituições tanto na rede estadual quanto particular. Para seus autores, a obra apresenta complexidade, profundidade e inovação, e, por isso, vem se consolidando no mercado há muito tempo. Assim, partindo da realidade das escolas estaduais do município de Aracaju, a coleção *Português Linguagens* está entre as três mais indicadas, concorrendo com as coleções *Vontade de Saber Português* e

Português nos dias de hoje. Isso demonstra que, em sua estrutura, algo atrai os docentes para utilizá-la. Consideramos que um dos fatores para essa atração é o fato de a coleção propiciar abordagens que estimulam o desenvolvimento da competência comunicativa a partir de leitura e reconhecimento dos diferentes gêneros textuais, preocupações centrais que devem ser apresentadas no ensino fundamental, segundo o PNLD explicita.

a) o processo de apropriação da linguagem escrita (em compreensão e produção) pelo aluno, assim como das formas públicas da linguagem oral — o mais complexo e variado possível; b) o desenvolvimento da proficiência na norma-padrão, especialmente em sua modalidade escrita, mas também nas situações orais públicas em que seu uso é socialmente requerido; e c) a prática de análise e reflexão sobre a língua, na medida em que se fizer necessária ao desenvolvimento da proficiência oral e escrita, em compreensão e produção de textos (BRASIL, 2015, p.12).

O segundo ponto que justifica a escolha pela coleção relaciona-se ao fato de ela chegar à nova edição, reformulada e atualizada para os seguintes anos 2014, 2015, 2016. Tal fato implica mudanças estruturais que trazem melhorias a abordagem docente. De acordo com o PNLD de 2015, “[...] são propostos novos estudos de textos, com ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades de leitura. No trabalho de interpretação de texto, os capítulos foram reformulados, levando-se em conta a Matriz de referências do ENEM” (BRASIL, 2015, p.10). Tendo em vista a inovação esperada com a nova coleção, presumimos a inserção de outros meios diferentes da versão antiga: alterações na forma de modo a tornar mais nítido o momento sociocultural em que vivemos – Sociedade digital do conhecimento.

Diante dessa explanação acerca da seleção do *corpus* em estudo, destacamos outro ponto na pesquisa: limitar o foco, visto que quando se resolve pesquisar um dado objeto, por consequência, algumas dúvidas surgem no que se refere a sua delimitação. Nesse caso, a imprecisão surgiu na escolha de um segmento de ensino para ser analisado nos LD. Então, com a pretensão de abranger um âmbito educacional mais amplo, resolvemos selecionar escolas que fazem parte da rede estadual de ensino no município de Aracaju, pois estamos inseridos nessa cidade e, por isso, surge a curiosidade de saber como o ensino de línguas está sendo difundido.

A escolha da etapa de ensino – anos finais (6º ao 9º ano) – se explica pelo fato de sabermos que a coleção escolhida pelas escolas estaduais para o ano letivo 2013 seria substituída no ano 2014 por uma versão atualizada da mesma coleção. Tal fato traduz a ideia de que um estudo comparativo poderá enriquecer as postulações que serão lançadas na

medida em que observaremos se a atualização dos livros ultrapassa sua estrutura e vislumbra as propostas metodológicas que rondam a sociedade moderna, ou seja, embutida no contexto das tecnologias.

Por fim, optamos pelos livros dos anos finais porque os adolescentes que fazem parte dessa etapa de ensino preenchem uma faixa etária de 12 aos 16 anos de idade, que reflete uma fase de descobertas, principalmente quando se trata de tecnologias. “Ainda é difícil imaginar um mundo em que cada ser vivo tenha a mesma facilidade que a juventude atual para lidar com a tecnologia”, afirma Chatfield (2012, p. 30). Nesse ínterim, é válido destacar que esses nativos digitais estão ocupando vários segmentos na sociedade, pois dominam com grande facilidade as ferramentas cada vez mais tecnológicas e arrojadas.

4.3 Coleta de dados

A coleta de dados ocorreu no primeiro semestre de 2014 foi dividida em duas etapas. A primeira consiste na solicitação aos diretores das duas instituições selecionadas para a pesquisa, empreendimento efetuado a fim de que fosse possível o acesso aos LD. A segunda apoia-se na análise propriamente dita dos LD, dos posicionamentos dos docentes materializados a partir de conversas informais nas escolas, cujo objetivo foi conhecer um pouco sobre suas práticas escolares de ensino.

O critério que levamos em consideração para a escolha das escolas partiu, em primeiro lugar, da localização geográfica, pois, como as duas escolas localizavam-se próximas a residência dos pesquisadores, o acesso aos livros que compõem a coleção foi facilitado. Em segundo, pelo fato de serem as duas maiores escolas estaduais do bairro da zona sul, há um grande número de alunos e de recursos recebidos nessas instituições. Esses fatos, de certa forma, demonstram que as escolas escolhidas são um referencial para as demais escolas da capital.

A primeira instituição selecionada foi o Colégio Estadual Prof. Gonçalo Rollemberg Leite, localizado na Avenida Franklin de Campos Sobral, no bairro Grageru, no município de Aracaju. Trata-se de uma instituição que abrange o ensino fundamental (anos finais) e o ensino médio (1º ao 3º ano), além do programa EJA (Educação de Jovens e Adultos). A instituição possui aproximadamente 724 alunos no Ensino Fundamental e 585 no Ensino Médio, com o total parcial de 1.530 alunos regulares, todas sob a direção de Jussara Maria

Melo e coordenação de Railca Alves Costa, dentre outros coordenadores, além do secretário Márcio Santos Rocha.

Por último, tendo em vista a insuficiência dos livros encontrados no colégio anteriormente mencionado, houve a necessidade de dividir por etapa escolar a análise dos LD. Para isso, buscamos outras instituições a fim de reunir um maior número de livros para embasar a análise. Nesse sentido, foi selecionada a Escola Estadual Senador Leite Neto, a qual se encontra situada na Rua Humberto Pinto, bairro Grageru, em Aracaju. Trata-se de uma escola que abrange apenas o ensino fundamental e conta com um número bem pequeno de alunos, aproximadamente 539, segundo o ano letivo de 2013. Tendo como direção, Ana Cristina Alves Negreiros Salles, coordenadores e secretária Maria Edilza de Sá, o Colégio Estadual Pres. Emílio Garrastazu Médici foi outra instituição selecionada. Essa escola está localizada na rua deputado Matos Teles, no bairro Luzia, no Conjunto Médici II, em Aracaju. De acordo com o ano de 2013, a instituição possuía 974 alunos distribuídos no ensino fundamental e médio, sob a direção de Wilton de Oliveira, coordenações de Roque Hudson Ribeiro Santos, Jorge Farias Lima, Celia da Silva Rosa e o secretário Anderson Wagner dos Santos.

4.4 Procedimento de análise dos livros didáticos

O estudo aqui proposto objetiva analisar os LD. Para tanto, houve a necessidade de dividir as análises por etapa escolar (por meio da comparação de cada série), visto que se trata de uma investigação que engloba os anos finais do ensino fundamental. Por isso, fizemos uma amostragem geral da estrutura do livro, delimitando os tópicos e seções propostos por ele, e, por conseguinte, verificarmos se tais exemplares conduzem propostas ao ensino envolvendo os gêneros textuais digitais. Em geral, o livro segue praticamente a estrutura similar em suas etapas escolares, textos e gêneros textuais atrelados à temática da unidade ou a conteúdos gramaticais. Assim, há exercícios tanto de interpretação baseados nos textos quanto de gramática. Por conseguinte, em relação a propostas subsidiárias, ressaltamos que há indicações de filmes, sites, livros, além de notas explicativas e propostas de atividades que reforçam o aprendizado.

Optamos pela disposição da estrutura do livro em capítulos por meio de quadros (Ver Quadro1) no intuito de disponibilizar uma melhor visibilidade e, assim, facilitar o entendimento acerca das atividades divididas nas seções oferecidas pelos livros de ambas as

coleções analisadas. Essas atividades propõem o ensino de gramática atrelado ao texto e a exercícios. Além disso, notamos a referência que é feita aos gêneros textuais no intuito de compor propostas de atividades interativas e de produção e texto que se atrelam a algum gênero em cada capítulo.

Quadro 1 - Estrutura de capítulos – 6ºano

CAPÍTULO		
Seções	Subdivisões do capítulo	Gêneros Textuais Digitais
Estudo do texto	Compreensão e interpretação	
	A linguagem do texto	
	Cruzando linguagens	
	Trocando as ideias	
Produção de texto	O diário	
	Agora é sua vez	➤ Cap. 2- E-mail <i>Apresenta um e-mail e solicita a produção</i> ➤ Cap. 3- O blog <i>Faz uma explanação da diferença de um diário para um blog e propõe a criação de um blog</i>
A língua em foco	Assunto gramatical	
De olho na escrita	Ortografia + exercícios	
Divirta-se	Local da interpretação	

Fonte: Português Linguagens (2009)

Pela disposição do Quadro 1, podemos ter uma forma mais detalhada e didática para estudar a estrutura em que se encontram os capítulos dos livros das duas coleções. A partir dela, na próxima seção, será possível apresentar as propostas (atividades, gêneros textuais) contidas nos livros de modo a tecer questionamentos quanto ao fato de proporcionarem ou não abordagens direcionadas ao uso das tecnologias.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

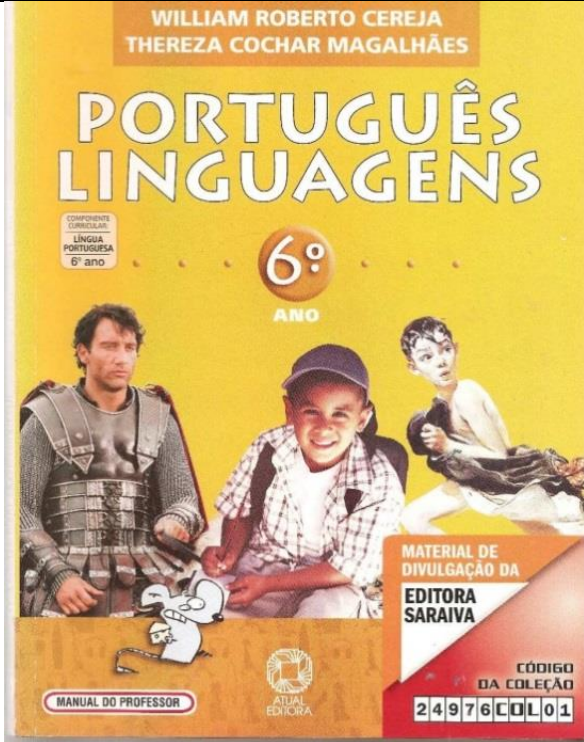
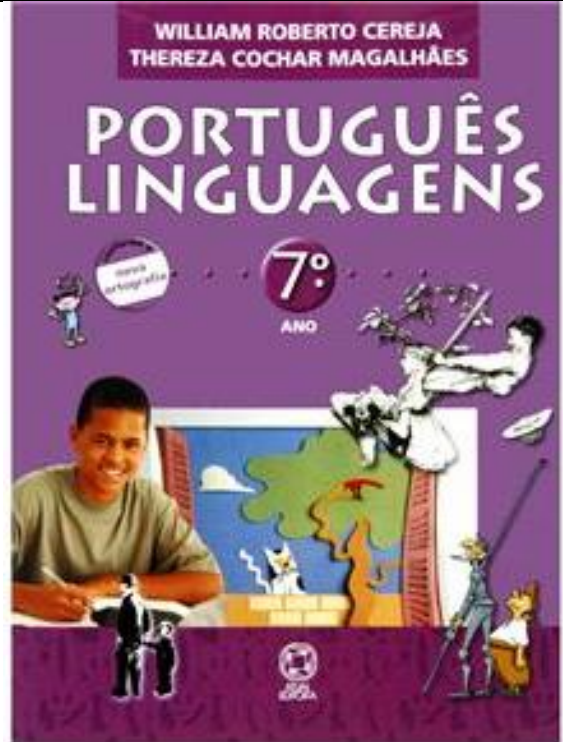
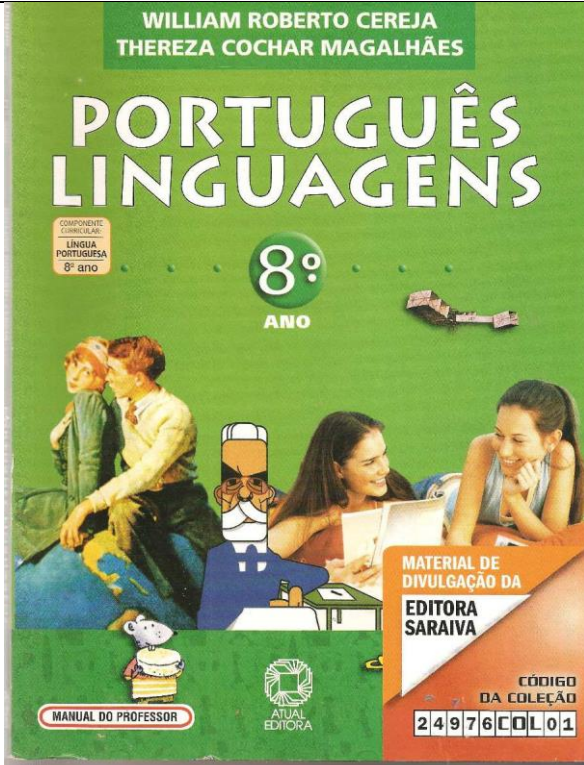
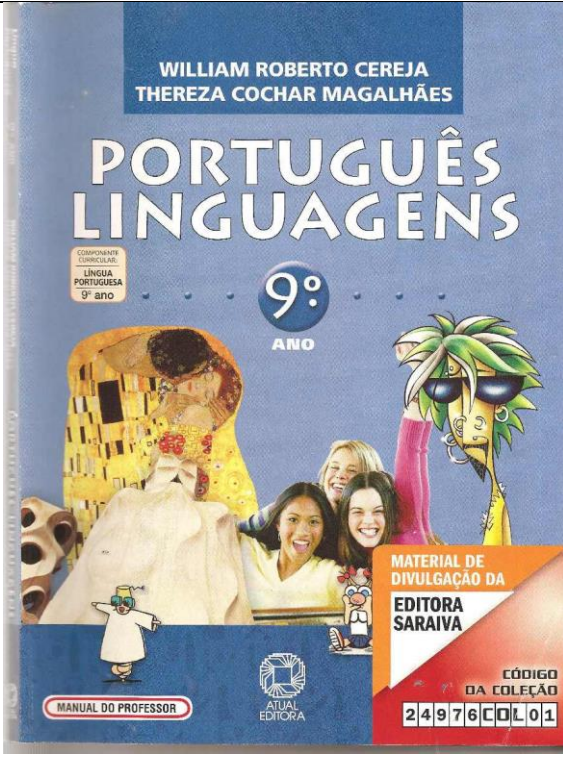
Neste capítulo, analisamos os livros didáticos (LD) utilizados nas instituições públicas de ensino. Tendo em vista o caráter emergencial e evidente das tecnologias, pretendemos observar se tais livros coadunam com essa interferência tecnológica e procuram se engajar. Podemos observar esse engajamento no LD quando, por exemplo, há inserção dos gêneros textuais digitais e/ou propostas que incluam ferramentas digitais a fim de subsidiar a prática docente.

O presente capítulo divide-se em duas partes: a primeira versa inicialmente sobre a caracterização dos livros didáticos para que, em seguida, seja feita a análise dos dados encontrados – uma comparação entre as duas versões da coleção escolhida a fim de tentar verificar possíveis contrastes ou evoluções de propostas de ensino. No segundo momento, analisamos o manual do professor com o propósito de expor algumas indagações propostas no livro e averiguar seus posicionamentos diante de uma educação vinculada às tecnologias digitais.

5.1 Análise dos livros didáticos

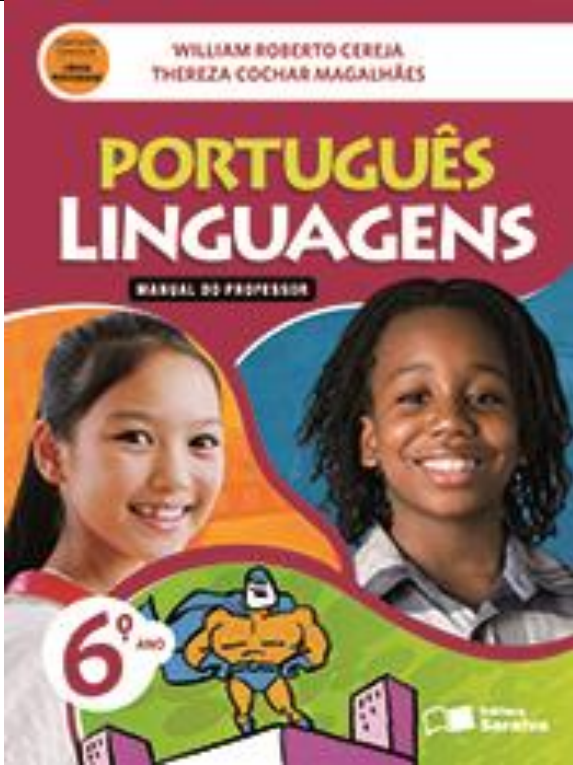



Neste momento, discutiremos os dados referentes à primeira intenção: investigar se os LD estão revestidos de propostas de gêneros textuais digitais (GTD) ou sugestões metodológicas quanto à utilização das tecnologias da informação. O Quadro 2 recupera os exemplares analisados pertencentes a coleção antiga (2011,2012,2013) e o Quadro 3 mostra os livros da versão atualizada coleção (2014, 2015, 2016).

Quadro 2 – Coleção Português Linguagens (antiga)

COLEÇÃO 1 : PNLD 2011,2012, 2013	
<p>CEREJA, William Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português linguagens: Ens. Fund. (6º ano) 5. ed. reform. São Paulo: Atual, 2009a.</p> 	<p>CEREJA, William Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português linguagens: Ens. Fund. (7º ano) 5. ed. reform. São Paulo: Atual, 2009b.</p> 
<p>CEREJA, William Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português linguagens: Ens. Fund. (8º ano) 5. ed. reform. São Paulo: Atual, 2009c.</p> 	<p>CEREJA, William Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português linguagens: Ens. Fund. (9º ano) 5. ed. reform. São Paulo: Atual, 2009d.</p> 

Fonte: Próprio autor (2014)

Quadro 3 – Coleção Português Linguagens (atualizada)

COLEÇÃO 2 : PNLD 2014,2015,2016	
CEREJA, William Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português linguagens: Ens. Fund. (6º ano) 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012a.	CEREJA, William Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português linguagens: Ens. Fund. (7º ano) 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012b.
	
CEREJA, William Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português linguagens: Ens. Fund. (8º ano) 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012c.	CEREJA, William Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português linguagens: Ens. Fund. (9º ano) 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012d.
	

Fonte: Próprio autor (2014)

A análise das coleções expostas no Quadro 2 e no Quadro 3 permite uma sondagem de todos os livros do ensino fundamental que englobam a coleção anterior, disponibilizada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para 2011, 2012 e 2013, e a coleção atualizada, que se reporta aos anos de 2014, 2015 e 2016.

Nesse contexto, o percurso analítico vislumbra não somente a presença dos GTD, mas também a disposição dos conteúdos como se encontram nos livros. Assim, ao tecer uma rede de considerações imbricadas nos aspectos teórico (livro didático), metodológico (manual do professor) e prático (postura dos docentes), esperamos constituir uma embasada exploração para relacionar as proposições contidas nos LD.

Quando o assunto norteia-se sob a égide da utilização dos LD em sala de aula, podemos inferir possíveis discrepâncias no cenário educacional como um todo, tanto de ordem conceitual – o que os teóricos abordam sobre o tema – quanto prática – as constatações dos docentes em decorrências de suas práticas diárias de ensino. Nesse sentido, Marcuschi, L. A. (2008) reporta-se aos LD ao apontar algumas falhas no tocante à sua estrutura, precisamente em relação aos exercícios, visto que estes não contemplam a reflexão e restringem-se à decodificação. Em virtude de uma concepção errônea de língua, esses materiais comprometem a noção de texto e compreensão.

{Os LD} Partem de uma visão da comunicação teoricamente falha e empiricamente inadequada. A língua vista como código autônomo com propriedades imanentes conduz uma teoria da compreensão em que compreender equivale a decodificar [...] compreender não é o mesmo que codificar palavras e frases do texto. A noção de compreensão como simples decodificação só será superada quando admitirmos que a compreensão é um processo criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual (MARCUSCHI, L. A. 2008, p. 269).

Diante do exposto, deduzimos que o trabalho metodológico com os LD, por abarcar diversas abordagens teóricas, requer toda uma complexidade de conceitos e valores socioculturais. Devemos, assim, concebê-lo enquanto um instrumento pedagógico que direciona a prática docente. Como coloca (MENDEZ, 2003, p. 63) “[...] é uma proposta prática e sistematizada de aprendizagem, com linhas psicológicas, epistemológicas e culturais definidas que, por sua vez, respaldam uma concepção específica da educação”.

Nessa concepção, o livro deve ser compreendido como uma ferramenta capaz de subsidiar o exercício docente de forma a propiciar rotas alternativas que direcionem o ensino

a uma reflexão que ultrapasse os limites dos textos, como destaca Marcuschi, L. A. (2008). Portanto, o LD não pode ser a única fonte metodológica para o ensino, pois isso exclui as mais variadas formas de aprimorar o ensino de língua.

Nesse momento, focalizaremos a análise propriamente dita. Para tanto, discutiremos os dados obtidos a partir dos LD de cada etapa escolar a fim de construir uma malha elucidativa de cada uma delas e, posteriormente, correlacioná-las de modo a construir uma visão geral da coleção como um todo, abordando suas propostas e suas possíveis evoluções (mudanças) de uma em relação à outra, por se tratar de uma versão atualizada.

5.1.1 Os livros do 6º ano

O critério de análise partirá inicialmente da comparação de ambas as coleções por série no intuito de estabelecer uma visão micro (etapa escolar) que, consequentemente, embasará uma visão macro (coleção). Nesse caso, a primeira etapa a ser analisada foi o 6º ano do ensino fundamental. Para fins de conhecimento do material analisado, seguem o Quadro 4 e o Quadro 5, o qual mostra a estrutura do LD.

Quadro 4- Estrutura de capítulos–6ºano- Versão Antiga

CAPÍTULO		
Seções	Subdivisões do capítulo	Gêneros Textuais Digitais
Estudo do texto	Compreensão e interpretação	
	A linguagem do texto	
	Cruzando linguagens	
	Trocando as ideias	
Produção de texto	O diário	
	Agora é sua vez	<p>➤ <i>Cap. 2- E-mail</i> Apresenta um e-mail e solicita a produção</p> <p>➤ <i>Cap. 3- O blog</i> Faz uma explanação da diferença de um diário para um blog e propõe a criação de um blog</p>
A língua em foco	Assunto gramatical	
De olho na escrita	Ortografia + exercícios	
Divirta-se	Local da interpretação	

Fonte: Cereja; Magalhães (2009a)

Quadro 5- Estrutura de capítulos– 6ºano- Versão Atualizada

CAPÍTULO		
Seções	Subdivisões do capítulo	Gêneros Textuais Digitais
Produção de texto	Para escrever com expressividade	O <i>e-mail</i> , o <i>blog</i> , o <i>twitter</i> , o <i>facebook</i> e <i>myspace</i> .
	A língua em foco	
	De olho na escrita	
	O diário	
	Agora é sua vez	
A língua em foco	Assunto gramatical	
De olho na escrita	Ortografia + exercícios	
Divirta-se	Local da interpretação	

Fonte: Cereja; Magalhães (2012a)

Pelo exposto nos quadros, fica perceptível que as estruturas dos dois LD apresentam semelhanças. Ou seja, as disposições dos capítulos seguem basicamente a mesma organização. De início, a unidade inaugura o capítulo com uma seção intitulada “Fique Ligado! Pesquise!”, a qual geralmente contextualiza o assunto/tema a ser abordado no decorrer da unidade. Em seguida, há um texto introdutório que dá um pontapé inicial referente ao gênero estudado, e sugestões de livros, vídeos, sites ou visitas para que os alunos pesquisem. Ainda nessa seção da coleção atualizada, encontramos uma pequena diferença em relação a anterior: é disponibilizado um cartaz sobre filmes com a pretensão de encorajar os alunos para uma nova forma de associar o aprendizado em sala de aula.

Interessante destacarmos, de antemão, uma referência às ferramentas tecnológicas que possibilita ao aluno pesquisar fora do âmbito do LD. O espaço “Fique Ligado! Pesquise!” faz o aluno galgar caminhos que transcendam as limitações do LD, estimulando o acesso a *sites*, filmes, livros, vídeos. Desse modo, incita o aluno a se desvincular do material didático e criar alternativas para buscar nas ferramentas digitais outras formas de firmar o ensino pela pesquisa. Diante disso, compartilhamos a ideia de que essa iniciativa contribui para um processo de aprendizagem mais significativa e engajada ao que esses alunos (nativos digitais) vivem em sua realidade sociocultural. A Figura 8 e a Figura 9 apresentam esse diferencial.

Figura 8 - Seção-Fique Ligado! Pesquisa



FIQUE LIGADO! PESQUISE!

Livros

Para quem gosta de mistério e de aventuras: *O Mário que não é de Andrade*, de Luciana Sandroni (Companhia das Letrinhas); *A cidade e as feras, O reino do dragão de ouro e A floresta dos pigmeus*, de Isabel Allende (Bertrand); *As crônicas de Spiderwick*, de Tony Di Terlizzi e Holly Black; *A fantástica fábrica de chocolate*, de Roald Dahl (Martins Fontes); *A ilha perdida*, de Maria José Dupré (Ática); *O gênio do crime, O caneco de prata e Sangue fresco*, de João Carlos Marinho (Global); *Como viver para sempre*, de Colin Thompson (Brinque-Book); *Pippi Meialonga*, de Astrid Lindgreen (Companhia das Letrinhas); *Alice*, de Lewis Carroll (Jorge Zahar).

Para quem se interessa por quadrinhos: *O mundo das histórias em quadrinhos*, de Leila Rentiro Iannone e Roberto Antonio Iannone (Moderna); *Como fazer histórias em quadrinhos*, de Juan Acevedo (Global); *Como desenhar cartuns*, de Peter Maddocks (Melhoramentos); *Quadrinhos em ação — Um século de história*, de Mário Feijó (Moderna); *Fagin, o Judeu e O último cavaleiro andante*, de Will Eisner; *Persépolis e Frango com ameixas*, de Marjane Satrapi; *Maus — A história de um sobrevivente*, de Art Spiegelman (Companhia das Letras).



Sites

www.dcomics.com
www.marvel.com
www.monica.com.br
www.devir.com.br
www.gibiteca.rg3.net/
www.centrocultural.sp.gov.br/gibiteca/index.html
www.sesisp.org.br/home/sociocultural/gibiteca.asp

Vídeos

Pequena miss Sunshine, de Mark Levin; *As crônicas de Spiderwick*, de Mark Waters; *Shrek 3*, de Chris Miller e Raman Hui; *Madagascar 2 — A grande escapada*, de Eric Darnell; *Desventuras em série*, de Brad Silberling; *Homem-Aranha 3*, de Sam Raimi; *X-Men — O confronto final*, de Brett Ratner; *A lenda do tesouro perdido — O livro dos segredos*, de Jon Turteltaub; *Kung Fu Panda*, de Mark Osborne e John Stevenson; *Homem de ferro*, de Jon Favreau; *Batman — O cavaleiro das trevas*, de Christopher Nolan; *A fantástica fábrica de chocolate*, de Tim Burton; *Filhos do paraíso*, de Majid Majid; *O balão branco*, de Jafar Panahi; *Billy Elliot*, de Stephen Daldry; *A guerra dos botões*, de John Roberts; *Matilda*, de Danny de Vito; *O pequeno Nemo*, de Masami Hata e William Hurtz; *Labirinto — A magia do tempo*, de Jim Henson.



Proteção: É conveniente que já na época da terceira seja organizada e distribuídas as atividades propostas no projeto do capítulo Intervalo.

Visitas

Visite, se houver em sua cidade, bibliotecas, livrarias ou bancas de jornais especializadas em quadrinhos. Veja alguns endereços:

Na cidade de São Paulo, SP:
 Gibiteca Henfil, no Centro Cultural São Paulo — rua Vergueiro, 1000, tel. (0xx11) 3062-3822.
 Comix Book Shop — alameda Jaú, 1998, tel. (0xx11) 5067-1836.
 Fábrica de Quadrinhos — av. 9 de Julho, 3265, tel. (0xx11) 3884-8867.
 Biblioteca e Gibiteca SESI — rua Carlos Weber, 835.
 Gibiteca Mauricio de Sousa — rua do Curtume, bloco F, 3º andar.
 Gibiteca Monteiro Lobato — rua General Jardim, 485, tel. (0xx11) 3256-4122.
 Na cidade de Campinas, SP:
 Gibiteca da Biblioteca Central da Unicamp — rua Sérgio Buarque de Holanda, s/n, Campus Barão Geraldo, tel. (19) 3788-6464 ou 3788-6465.
 Na cidade de Curitiba, PR:
 Gibiteca de Curitiba — rua Carlos Cavalcanti, 553, tel. (0xx41) 3321-3250.
 Na cidade de Brasília, DF:
 Gibiteca de Brasília — av. W3 Sul, quadra 508, loja 72.
 Na cidade do Rio de Janeiro, RJ:
 Gibiteca e Biblioteca Popular Olaria e Ramos — rua Uiranos, 1230, tel. (0xx21) 2590-2641.
 Na cidade de Belém, PA:
 Gibiteca da Fundação Tancredo Neves — av. Gentil Bittencourt, 650, tel. (0xx91) 241-2333.
 Na cidade de Belo Horizonte, MG:
 Gibiteca de Belo Horizonte — rua Carangola, 228, tel. (0xx31) 3277-8658.
 Na cidade de Aracaju, SE:
 Gibiteca da Biblioteca Pública Infantil Aglaé Fontes de Alencar — rua Dr. Leonardo Leite, s/n.

Intervalo

Projeto: Quadrinhos: um mundo de histórias — Mostra sobre quadrinhos, com exposição de livros, revistas, vídeos, etc., além de revistas e histórias em quadrinhos produzidas pela turma.

69

Figura 9- Seção-Fique Ligado! Pesquise!


**FIQUE LIGADO!
PESQUISE!**


LIVROS

Para quem gosta de mistério e de aventuras: *O Mário que não é de Andrade*, de Luciana Sandroni (Companhia das Letrinhas); *A cidade e as levas, O reino do dragão de ouro e A floresta dos pigmeus*, de Isabel Allende (Bertrand); *As crônicas de Spiderwick*, de Tony Di Terlizzi e Holly Black; *A fantástica fábrica de chocolate*, de Roald Dahl (Martins Fontes); *A ilha perdida*, de Maria José Dupré (Ática); *O gênio do crime, O caneco de prata e Sangue fresco*, de João Carlos Marinho (Global); *Como viver para sempre*, de Colin Thompson (Brinque-Book); *Pippi Meialonga*, de Astrid Lindgreen (Companhia das Letrinhas); *Alice*, de Lewis Carroll (Jorge Zahar). Para quem se interessa por quadrinhos: *O mundo das histórias em quadrinhos*, de Leila Rentiroia Iannone e Roberto Antonio Iannone (Moderna); *Como fazer histórias em quadrinhos*, de Juan Acevedo (Global); *Como desenhar cartuns*, de Peter Maddocks (Melhoramentos); *Quadrinhos em ação – Um século de história*, de Mário Feijó (Moderna); *Fagin, o judeu e O último cavaleiro andante*, de Will Eisner; *Persepolis e Frango com ameixas*, de Marjane Satrapi; *Maus – A história de um sobrevivente*, de Art Spiegelman (Companhia das Letras).



Alice: Edição comemorativa Aniversário de Alice no País das Maravilhas e Aniversário de Espelhos Vivos de Martin Gershwin, trad. Maria Lúcia Borges, Zahar, 2001.


SITES

www.dcomics.com
www.marvel.com
www.monica.com.br
www.devir.com.br
www.gibiteca.rg3.net


VISITAS

Visite, se houver em sua cidade, bibliotecas, livrarias ou bancas de jornais especializadas em quadrinhos. Veja alguns endereços:

Na cidade de São Paulo, SP:
Gibiteca Hertfil, no Centro Cultural São Paulo – rua Vergueiro, 1000, tel. (0xx11) 3062-3822.
Comix Book Shop – alameda Jaú, 1998, tel. (0xx11) 5067-1836.
Fábrica de Quadrinhos – av. 9 de Julho, 3265, tel. (0xx11) 3884-8867.

Na cidade de Curitiba, PR:
Gibiteca de Curitiba – rua Carlos Cavalcanti, 553, tel. (0xx41) 3321-3250.

Na cidade de Brasília, DF:
Gibiteca de Brasília – av. W3 Sul, quadra 508, loja 72.

Na cidade do Rio de Janeiro, RJ:
Gibiteca e Biblioteca Popular Olaria e Ramos – rua Uranos, 1230, tel. (0xx21) 2590-2641.

Na cidade de Belo Horizonte, MG:
Gibiteca de Belo Horizonte – rua Carangola, 228, tel. (0xx31) 3277-8658.

Na cidade de Aracaju, SE:
Gibiteca da Biblioteca Pública Infantil Aglaé Fontes de Alencar – rua Dr. Leonardo Leite, s.m.


FILMES

Pequena Miss Sunshine, de Mark Levin; *As crônicas de Spiderwick*, de Mark Waters; *Shrek 3*, de Chris Miller e Raman Hui; *Madagascar 2 – A grande escapada*, de Eric Darnell; *Desventuras em série*, de Brad Silberling; *Homem-Aranha 3*, de Sam Raimi; *X-Man – O confronto final*, de Brett Ratner; *A lenda do tesouro perdido – O livro dos segredos*, de Jon Turteltaub; *Kung Fu Panda*, de Mark Osborne e John Stevenson; *Homem de Ferro*, de Jon Favreau; *Batman – O cavaleiro das trevas*, de Christopher Nolan; *A fantástica fábrica de chocolate*, de Tim Burton; *Filhos do paraíso*, de Majid Majidi; *O halio branco*, de Jafar Panahi; *Billy Elliot*, de Stephen Daldry; *A guerra dos botões*, de John Roberts; *Matilda*, de Danny de Vito; *O pequeno Nemo*, de Masami Hata e William Hurt; *Labyrinth – A magia do tempo*, de Jim Henson.



Desenhos Animados / Paramount Pictures / Disney


Intervalo

Projeto: **Quadrinhos: um mundo de histórias** — Mostra sobre quadrinhos, com exposição de livros, revistas, vídeos, etc., além de revistas e histórias em quadrinhos produzidas pela turma.

75

Fonte: Cereja; Magalhães (2012a)

O início do capítulo é constituído de um texto seguido de exercícios de compreensão e interpretação e de questões que envolvem algumas noções da língua portuguesa (interpretação, ortografia). Em seguida, no “Agora é sua vez”, há um gênero textual (GT) que sugere para incentivar uma produção de texto referente ao conteúdo disposto. No tópico “A língua em foco”, há assuntos gramaticais voltados à noção de texto, discutidos por meio de um GT e de exercícios. No final do capítulo, no tópico “Divirta-se”, há sugestão de questões desafiadoras aos alunos, cuja pretensão é desenvolver o raciocínio lógico.

No transcorrer das unidades da coleção antiga, os capítulos em geral seguem o roteiro supramencionado. Entretanto, há divergências quanto aos assuntos gramaticais propostos e aos gêneros utilizados, os quais modificam as atividades lançadas. Assim, devemos destacar que, nessas diversas tarefas sugeridas aos discentes, há muitas vezes um direcionamento maior à decodificação do conteúdo abordado, ao invés de exercitar a reflexão crítica, como afirma Marcuschi, L. A. (2008). “Perde-se uma excelente oportunidade de treinar o raciocínio, o pensamento crítico e as habilidades argumentativas. Também se perde a oportunidade de incentivar a formação de opinião” (MARCUSCHI, L. A. 2008, p. 267).

Na seção denominada “Intervalo”, há uma proposta que, pela nossa percepção, foge da estruturação rígida do livro, levando o aluno a assumir papel ativo. Ou seja, a cada final de unidade, sugere-se ao aluno produzir um projeto de acordo com o tema e o GT, vistos no decorrer dos capítulos. Dessa forma, além de estimular o aluno a mostrar seu aprendizado, a seção atua também na interação social, pois, através da produção, o aluno pode expor para classe seu trabalho, compartilhando, assim, seu conhecimento com todos.

Os GT no LD da coleção antiga estão atrelados a um assunto ou aparecem para subsidiar questões de interpretação textual. No entanto, tais GT ainda se restringem ao suporte material, o que nos faz refletir sobre um momento histórico-social não compatível ao de hoje, dada as mudanças que a tecnologia propicia, as quais, conseqüentemente, influem na forma como a informação é distribuída.

[...] os textos trabalhados nos manuais escolares são pouco representativos da diversidade textual encontrada no dia-a-dia. A escola poderia oferecer mais oportunidade de contato com textos não narrativos, tais como as bulas de remédio, as instruções de uso de aparelhos, os contratos de aluguéis, as atas de condomínio, as propagandas, as notícias de jornal (MARCUSCHI, L. A. 2008, p. 269).

Destacamos que, além dos GT limitarem-se aos historicamente construídos (contos, fábulas, história em quadrinho, carta, dentre outros), podemos verificar a tímida ocorrência dos GTD, mesmo vivendo na sociedade da informação, na qual as ferramentas digitais chegam de forma avassaladora e atravessam as relações sociais. No livro do 6º ano da coleção antiga, na seção “Produção de texto”, foi encontrado um trabalho sobre o *e-mail*, correlacionando-o ao gênero carta. Notamos a disposição da carta e das perguntas referentes a sua interpretação e estruturação. Por conseguinte, o *e-mail* é exemplificado através de suas características e seu funcionamento a partir de uma breve introdução do que vem a ser a

Internet. A seção “Agora é sua vez”, como já explicitado, trata de uma sugestão de produção e, nesse caso específico, há uma proposta para a escrita de um *e-mail* para um colega de classe. Essa atividade é utilizada como forma de comprovar seu aprendizado e também como interação.

A seguir, na Figura 10, é possível observarmos uma nota explicativa quanto à definição do *e-mail* e um exemplo a fim de exemplificar ao aluno sua formatação. Além disso, ainda percebemos um quadro referindo-se às abreviações linguísticas utilizadas nas comunicações virtuais, a linguagem mais utilizada pelos jovens nessas situações virtuais em que se admite o uso dessa linguagem menos estruturada, marcada pelo denominado “internetês”.

Figura 10 - Exemplificação de e-mail

O que é e-mail

A palavra *e-mail* designa duas coisas: a mensagem enviada através da Internet e o endereço para onde enviamos essa mensagem. Geralmente um endereço eletrônico no Brasil tem a seguinte estrutura: **nome@provedor.com.br**. O **nome** designa o usuário. O símbolo **@** (arroba) informa ao computador que esse conjunto é um endereço de e-mail. O **provedor** é a empresa que possibilita o acesso à Internet, geralmente mediante o pagamento de uma taxa. O termo **com** significa comercial e **br** é a sigla de Brasil.

Nem tão informal não!!

Para escrever uma mensagem por computador, a pessoa precisa usar uma linguagem, o chamado, aqui, português da Internet. Essa linguagem é formada por palavras, mas com algumas alterações. Algumas palavras são substituídas por outras, algumas são abreviadas, outras são usadas de forma diferente. Isso acontece porque a comunicação por computador é mais rápida e, portanto, as palavras são substituídas por outras que tenham o mesmo significado, mas que sejam mais curtas e fáceis de digitar.

aham = sim
blz = beleza
fds = fim de semana
gnt = gente
naum = não
9dades = novidades
t+ = até mais
xops = shopping

Fonte: Cereja; Magalhães (2012a)

Além do *e-mail*, notamos a presença do *blog*, mas este não aparece como uma atividade que acrescenta propostas para a abordagem de ensino. Na verdade, o *blog* atua somente como uma forma de produção, pois, encontra-se na seção “Agora é sua vez”. O livro, por sua vez, estabelece uma diferenciação entre *blog* e diário, exemplificando através de textos os dois gêneros. Entretanto, essa atividade de produção não é posta para toda a classe, uma vez que o próprio livro diz “Se você dispõe de um computador e de uma conexão com a Internet, crie um *blog* pessoal ou participe da criação de um *blog* comunitário”. (CEREJA; MAGALHÃES, 2012a, p. 189). Essa passagem vista no livro reflete certa exclusão, pois não são todos os alunos que possuem um computador nem uma conexão com Internet. Primeiramente, por se tratar de uma realidade pública de ensino, e, em segundo lugar, pelas condições financeiras do público que frequenta tal instituição. Nesse caso, os GTD ainda não

são considerados parte inerente às propostas de ensino nos livros, pois são meramente mencionadas de modo que não se projetam atividades constitutivas no capítulo.

Na coleção (2)- versão atualizada- do livro do 6º ano, já percebemos uma alusão à proposta que contempla o aspecto digital, ainda que de forma ilustrativa, assim, observamos *Gêneros Digitais* já no sumário. Na seção, *Produção de Texto*, que no livro da coleção (1) aparecia a carta pessoal e o *e-mail*, nesse, por sua vez, presenciamos a carta pessoal e os GTD que, por efeito, contempla o *e-mail*. Depois de exposição das características e os aspectos constituintes da carta e a produção, o tópico, *Gêneros Digitais*, traz uma contextualização acerca da tecnologia e logo em seguida, o *e-mail* é disposto como uma forma de produção textual, agregando-se a ele alguns exercícios referindo-se à sua estruturação, constituição, produção. Observar as figuras (11) e (12) que mostram a apresentação diferenciada da proposta (GT x GTD).

Figura 11 - Seção-Produção de Texto- Versão Antiga

Produção de texto

A CARTA PESSOAL E O E-MAIL

A carta pessoal

Leia esta carta pessoal:

São Paulo, 8 de janeiro de 2010.

E aí pai, beleza??
Tudo bem com você?
Quando é que você volta dessa sua viagem de negócios, hein?? Estou com saudade...

Por aqui está tudo bem, a mãe tá bem, eu tô bem e a Ju também tá bem. Tenho feito todas as lições e estou ajudando a mamãe direitinho, assim como você me pediu! Mas tem acontecido coisas misteriosas por aqui de alguns dias pra cá. Tô te contando isso porque percebi que já passou dos limites!

Como você bem sabe, eu adoro ler. Lembra-se daquela sala proibida na biblioteca da escola? Foi assim: Tinha batido o sinal do término do recreio e lá fui eu! Aproveitei o rolo da molecada e entrei na sala proibida. Estava supercurioso e peguei (emprestado) um livro que me chamou a atenção. Tá bom, pai, eu sei que pisei na bola ao entrar na sala e ainda por cima peguei um permitido aquilo que não é meu, mas a minha curiosidade pela sala era tanta que, ao entrar, foi como se todos os livrosoubessem que eu estava lá. E um deles me chamou! Suscitou meu nome e foi como se eu estivesse a céu aberto, com gaviotas gritando, sentindo a brisa no rosto. Peguei o livro e comeci a ler imediatamente. E tenho feito isso, há três dias. No intervalo do recreio, eu, zupé, deu um jeito e voltei lá. Pai, o livro me chama!! E que história, pai! D+, um arraso! Nauas conbrins, mar bravo, tempestades mortais... e piratas! E há dois dias, andando pela casa (e não estou mentindo!!!), eu vi um! Era um pirata velho, talvez um marinheiro experiente, barba curta, cabelos enfiados, olhos fundos e penetrantes, pelo morena e usada, brincos de argola em uma das orelhas, casaco em trapo. Aê, aí tudo bem. Pensei: "É apenas fruto da minha imaginação". Mas o que mais me perturba é a chova de ouro que achei ontem, embaixo do meu travesseiro! E hoje, você não vai acreditar: tem uma arca de tesouro embaixo da minha cama. Fechada.

Papai, volte logo! Provavelmente terminarei o livro em dois dias, e não consigo parar de ler. Beijo de seu apaixonado filho,
Gabriel

(Gabriel Alves Magalhães, 12 anos.)

- Assim como o cartão-postal, a **carta pessoal** é um tipo de correspondência. Que tipo de assunto essa carta contém? Indique a alternativa correta.
 - Um assunto pessoal, com relatos de experiências vividas.
 - Uma história imaginada, vivida por personagens num determinado tempo e lugar.
- A carta apresenta algumas características.
 - Quem é o remetente? E o destinatário? *Gabriel é o remetente, e o destinatário é o seu pai.*
 - Em que local e data a carta em estudo foi escrita? *Em São Paulo, em 8 de janeiro de 2010.*
 - Gabriel mostra ter intimidade com o pai. Que expressão utilizada por ele no início da carta revela haver amizade entre os dois? *E aí, pai, beleza??*

Fonte: Cereja; Magalhães (2009a)

Figura 12 - Seção- Produção de Texto -Versão Atualizada

Produção de texto

A CARTA PESSOAL E OS GÊNEROS DIGITAIS

A carta pessoal

Leia esta carta pessoal:

São Paulo, 8 de janeiro de 2011.

E aí, pai, beleza?!
Tudo bem com você?


Quando é que você volta dessa sua viagem de negócios, hein?! Estou com saudades...
Por aqui está tudo bem, a mãe tá bem, eu tô bem e a Ju também tá bem. Tenho feito todas as lições e estou ajudando a mamãe direitinho, assim como você me pediu! Mas têm acontecido coisas misteriosas por aqui de alguns dias pra cá. Só tô te contando isso porque percebi que já passou dos limites!

Como você bem sabe, eu adoro ler. Lembra-se daquela sala proibida na biblioteca da escola? Foi assim: Tinha batido o sinal do término do recreio e lá fui eu! Aproveitei o rolo da molecada e entrei na sala proibida. Estava supercurioso e peguei (emprestado) um livro que me chamou a atenção. Tá bom, pai, eu sei que pisei na bola ao entrar na sala e ainda por cima pegar sem permissão aquilo que não é meu, mas a minha curiosidade pela sala era tanta que, ao entrar, foi como se todos os livrosoubessem que eu estava lá. E um deles me chamou! Susurrou meu nome e foi como se eu estivesse a céu aberto, com gaiolas gritando, sentindo a brisa no rosto. Peguei o livro e comeci a ler imediatamente. E tenho feito isso, há três dias. No intervalo do recreio, eu, zupê, dou um jeito e volto lá. Pai, o livro me chama!!! E que história, pai! D+, um arraso! Navios sombrios, mar bravo, tempestades mortais... e piratas! E há dois dias, andando pela casa (e não estou mentando!!!), eu vi um! Era um pirata velho, talvez um mariujo experiente, barba curta, cabelos enebados, olhos fundos e penetrantes, pele morena e suada, brincos de argola em uma das orelhas, casaco em trapos. Até aí tudo bem. Pensei: "É apenas fruto da minha imaginação". Mas o que mais me perturba é a chave de ouro que achei ontem embaixo do meu travesseiro! E hoje, você não vai acreditar: tem uma arca de tesouro embaixo da minha cama. Fechada.

Papai, volte logo! Provavelmente terminarei o livro em dois dias, e não consigo parar de ler.

Beijo de seu apavorado filho,
Gabriel

(Gabriel Alves Magalhães, 12 anos.)



1. Assim como o cartão-postal, a **carta pessoal** é um tipo de correspondência. Que tipo de assunto essa carta contém? Indique a alternativa correta.

- Um assunto pessoal, com relatos de experiências vividas.
- Uma história imaginada, vivida por personagens num determinado tempo e lugar.

2. A carta apresenta algumas características.

- Quem é o remetente? E o destinatário?
- Em que local e data a carta em estudo foi escrita?
- Gabriel mostra ter intimidade com o pai. Que expressão utilizada por ele no início da carta revela haver amizade entre os dois?

150

Fonte: Cereja; Magalhães (2012a)

Assim como na coleção antiga, o blog também aparece na coleção atualizada. Entretanto, além de propor a produção de um blog, a atividade aponta o *twitter*, o *facebook* e o *myspace*. Ademais, há toda uma nota que explica como utilizar o *twitter* e como ocorre seu cadastro. Podemos imaginar que essa nova coleção começa a dar os primeiros passos rumo à

inserção tecnológica, disponibilizando no livro alguns meios digitais presentes no ambiente social do aluno.

Para deixar notória a incidência dos GT que se vinculam ao livro didático de língua portuguesa do 6º ano do ensino do fundamental de ambas as coleções, o Quadro 6 ilustra de forma comparativa suas ocorrências.

Quadro 6 - Gêneros Textuais encontrados nos livros do 6º ano

<i>GT-COLEÇÃO ANTIGA</i>	<i>GT-COLEÇÃO ATUALIZADA</i>
Anúncio publicitário	Anúncio publicitário
Aneidota	Aneidota
<i>BLOG</i>	<i>BLOG</i>
Carta pessoal	Carta pessoal
Cartaz/ Cartaz de filme	Cartaz / Cartaz de filme
Cartum	Cartum Foto
Conto	Conto
	Crônica
Diário	Diário
<i>E-MAIL</i>	<i>E-MAIL</i>
Fábula	Fábula
História em quadrinho/ Tirinha	História em quadrinho/ Tirinha
	Letra de música
Pintura	Pintura
Poema	Poema
Poesia	Poesia
Relato pessoal	Relato pessoal
Reportagem	Reportagem
Receita culinária	Receita culinária
Texto narrativo	Texto narrativo
	<i>TWITTER</i>

Fonte: Próprio autor (2014)

Nessa proporção em que os GT se encontram nos livros de ambas as coleções, o Quadro 6 evidencia que houve pouca mudança de uma para outra. Apesar de se tratar de duas versões da coleção com períodos temporais diferentes, pressupondo a atualização de uma em relação à outra, ainda presenciamos, de um lado, a demasiada abordagem aos gêneros considerados tradicionais (conto, carta pessoal, poema, entre outros) e, por outro, a acanhada menção aos gêneros concernentes ao meio digital ou a outras esferas do contexto social (bula de remédio, manual de instrução, receita médica).

Percebemos, portanto, na coleção atualizada, um apontamento ainda que moderado dos GTD, pois, em oposição à coleção antiga, que só traz o blog e o e-mail, a versão atualizada apresenta o *twitter* e um espaço informativo sobre o *facebook* e o *myspace*. Além disso, é importante o direcionamento metodológico do LD em relação a essas redes sociais, pois elas são notoriamente percebidas no contexto social do aluno. Isso é algo que se tornou comum e até mesmo necessário à interação. Por esse motivo, uma proposta de ensino bem

articulada com conteúdos gramaticais junto às redes sociais poderá propiciar um ambiente de ensino estimulante aos alunos inseridos nesse contexto digital (ver Figura 13)

Figura 13 - Twitter, facebook e myspace



Fonte: Cereja; Magalhães (2012a)



Destacamos também que, no sumário, notam-se diferenças entre ambas as versões (ver Figura 14 e Figura 15). Elas demonstram a alusão feita aos GTD de forma diversificada. A coleção atualizada, além de expor quais os GTD, mostra notas informativas e atividades que envolvem o conhecimento sobre os GTD. A coleção antiga, por outro lado, apenas lista os gêneros, no caso, a carta pessoal e o e-mail.

Figura 14 - Sumário - 6º ano (Versão Antiga)

CAPÍTULO 1 — Eu: o melhor de mim	
Foto de Dennis Novak e pintura de Norman Rockwell	142
Produção de texto	144
A carta pessoal e o e-mail	144
A carta pessoal	144
O e-mail	146
Para escrever com expressividade	149
A descrição	149
A língua em foco	151
O artigo	151
Flexão e classificação dos artigos	152
O artigo na construção do texto	153
Semântica e discurso	155
De olho na escrita	156
Divisão silábica	156
Divirta-se	158

Fonte: Cereja; Magalhães (2009a)

Figura 15 - Sumário- 6º ano (Versão Atualizada)

CAPÍTULO 1 — Eu: o melhor de mim		
	Foto de Dennis Novak e pintura de Norman Rockwell	148
	Produção de texto	150
	A carta pessoal e os gêneros digitais	150
	A carta pessoal	150
	Gêneros digitais	152
	O e-mail	153
	Para escrever com expressividade	155
	A descrição	155
	A língua em foco	158
	O artigo	158
	Flexão e classificação dos artigos	159
	O artigo na construção do texto	161
	Semântica e discurso	162
	De olho na escrita	164
	Divisão silábica	164
	Divirta-se	166

Fonte: Cereja; Magalhães (2012a)

Tendo em vista essa disposição em que se encontram os GT nos livros das duas coleções analisadas, é válido questionarmos quanto à postura que o professor assume. Este precisa, pois, ajustar-se de modo a assumir uma conduta consciente e intrigante de não contentar-se somente com a proposta do LD, e, assim, buscar outros GT, preferencialmente da realidade dos discentes para inseri-los em suas metodologias no intuito de promover um ensino significativo pautado nas diversidades textuais que rodeiam a vida da sociedade. Além disso, deve-se agregar a esses gêneros as ferramentas tecnológicas que podem auxiliar o direcionamento metodológico.

O domínio dos diferentes gêneros pode auxiliar o aluno a ser o legítimo “dono” de sua, ou seja, pode levar o aluno a ocupar, com maior consciência, os diferentes lugares a partir dos quais pode falar e escrever. Além disso, o aluno, a partir de um trabalho com diferentes gêneros textuais, poderá tanto exercitar a reprodução dos gêneros, como também poderá reinventá-los por meio do exercício de práticas de linguagem significativas proporcionadas na/pela escola, durante as atividades de ensino/aprendizagem de língua portuguesa e outras disciplinas (BENTES, 2011, p. 105).

Dessa maneira, ressaltamos a importância de se trabalhar com a variedade de GT e a multimodalidade de textos que o próprio LD traz para o desenvolvimento de metodologias dinâmicas e vinculadas ao que o aluno se depara em seu meio social. Além disso, deve-se oportunizar aos discentes possibilidades de criação de GT de modo a adequá-los a novas contextualizações de práticas de linguagem. Sendo assim, haverá uma construção do

Figura 17 - Seção: Fique Ligado! Pesquise!- Versão Atualizada



Fonte: Cereja; Magalhães (2012b)

Podemos depreender que, mesmo se tratando de duas edições da mesma coleção com fases temporais distintas, pouca divergência se observa desde a indicação dos filmes até as imagens dispostas são as mesmas, com igual posição e sequência. Como mencionado, o diferencial se deu pela substituição dos vídeos postos na coleção antiga pelos filmes na coleção atualizada. Diante disso, percebemos que, mesmo com versões que se distanciam temporalmente por três anos, ainda notamos abordagens semelhantes tanto no que se refere à estruturação do livro quanto em relação às proposituras de atividades e aos mecanismos de pesquisa, entre outros. De certa forma, isso distancia o ensino de língua da realidade social vivida pelos envolvidos no processo (alunos e professores), a qual é constituída por mudanças que interferem na formação do cidadão. Por isso, os PCN dizem que “[...] a escola tem a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1997, p.19).

Para evidenciar e aclarar as postulações acerca das coleções analisadas, o Quadro 7 evidencia a estruturação dos livros que constitui as duas versões da coleção.

Quadro 7 - Estrutura de capítulos- 7º ano- Versão Antiga

CAPÍTULO		
Seções	Subdivisões do capítulo	Gêneros Textuais Digitais
Estudo do texto	Compreensão e interpretação	
	A linguagem do texto	
	Leitura expressiva do texto	
	Ler é descoberta	
Produção de texto	<i>O mito</i>	
Para escrever com técnica	O narrador	
A língua em foco	Assunto gramatical (verbo)	
De olho na escrita	Ortografia + exercícios	

Fonte: Cereja; Magalhães (2009b)

Quadro 8 - Estrutura de capítulos- 7º ano- versão Atualizada

CAPÍTULO		
Seções	Subdivisões do capítulo	Gêneros Textuais Digitais
Estudo do texto	Compreensão e interpretação	
	A linguagem do texto	
	Leitura expressiva do texto	
	Trocando ideias	
	Ler é prazer	
Produção de texto	<i>O mito</i>	<i>Sugestões de pesquisa: sites, filmes, vídeos.</i>
Para escrever com técnica	O narrador	
A língua em foco	Assunto gramatical (verbo)	
De olho na escrita	Ortografia (g e j)	
Divirta-se	Local da interpretação	

Fonte: Cereja; Magalhães (2012b)

Deve ser observado que, em geral, a forma de organização segue a mesma sequência de atividades, ou seja, os GT são os mesmos, bem como os assuntos gramaticais. A alteração passa por algumas nomenclaturas relativas às atividades propostas: na coleção antiga “Ler é descoberta”, na coleção atualizada “Ler é um prazer”. Nesse caso, a maioria das modificações ocorre em aspectos estruturais e não em relação à inovação de atividades, ou de GT, ou até mesmo a inserção das tecnologias.

Um ponto negativo foi encontrado nesse livro do 7º ano. Contrariamente ao do 6º ano, que continha referência a alguns GTD (o *blog*, *e-mail* e *twitter*, inclusive uma pequena menção ao *facebook* e *myspace*), tanto na coleção antiga quanto na coleção atualizada, não há menção a esses gêneros nas duas edições da coleção. Entretanto, é possível observarmos uma relação com a tecnologia voltando-se a alusões de filmes, seja por meio de textos que sugerem a interpretação aos alunos, seja por sugestões de pesquisa. Essa aparição pode ser constatada nas duas versões e, embora haja uma restrição com relação a proposituras que envolvam as

No capítulo 3 da coleção atualizada, observamos o *Bullying* como temática e, novamente, não há espaço para que tal assunto seja inserido nas aulas, no sentido de propiciar momentos interativos e fugidios à estrutura do livro como, por exemplo, debates sobre o tema para estimular o posicionamento crítico dos alunos. Contudo, há limitações da forma de textos afigurados por essa temática, os quais são seguidos por exercícios de compreensão e interpretação (ver Figura 19).

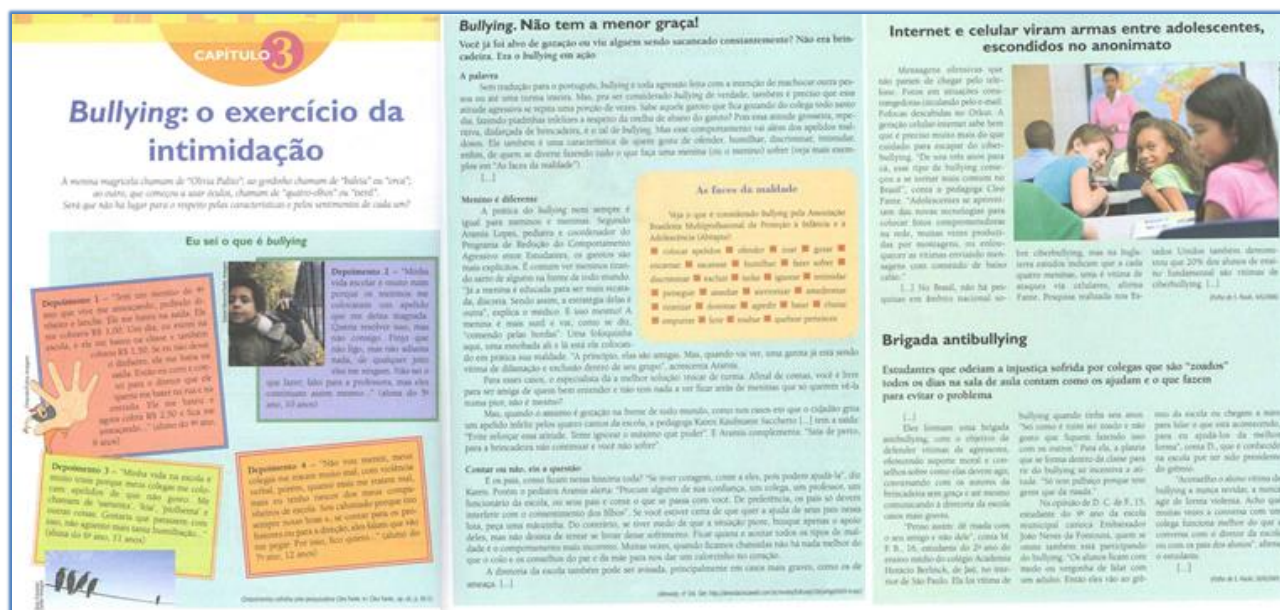
Figura 19 - Capítulo 3- *Bullying*



Fonte: Cereja; Magalhães (2012b)

Em relação ao mesmo capítulo, na coleção antiga, constatamos a mesma abordagem: alteração de alguns dos textos e a da forma como foram dispostos, visto que muitos ainda continuam inclusive as perguntas que fazem parte da seção “Compreensão e Interpretação”, que são as mesmas no propósito de ensino (apresentar uma temática polêmica da esfera social) e na estruturação (texto seguido de exercícios). O diferencial de uma coleção para outra foi que, na coleção anterior, além dos textos que se referem ao *bullying*, verificamos outro texto com alusão aos aspectos da tecnologia no contexto da fase adolescente, cujos títulos são “Internet e celular viram armas entre adolescentes”, “escondidos no anonimato” e “Brigada antibullying”. Esses textos são jornalísticos, pois foram retirados do jornal *Folha de São Paulo*. Eles pressupõem um caráter atual e geram discussões por tratar de assuntos que rodeiam o contexto social (ver Figura 20).

Figura 20 - Capítulo 3- Bullying



Fonte: Cereja; Magalhães (2009b)

Em relação à variedade de GT, observamos poucas alterações entre uma edição para outra. A maior parte desses gêneros é direcionada às atividades de compreensão e produção textual. Os textos desses gêneros, por sua vez, possuem natureza multimodal, por agregarem mais de uma forma linguística, na grande maioria linguagem verbal e não verbal. Contudo, não trazem uma perspectiva atrativa ao aluno tornando-os desestimulados, pois há outras formas atrativas que podem ser agregadas ao estudo do texto (som, imagem), o que de fato está mais próximo do contexto social pautado nas tecnologias. O Quadro 9 retrata os GT abordados nas duas coleções.

Quadro 9 - Gêneros Textuais encontrados nos livros do 7º ano

GT-COLEÇÃO ANTIGA	GT-COLEÇÃO ATUALIZADA
Anúncio publicitário	Anúncio publicitário
Advinha	Advinha
Cartaz de filme	Cartaz / Cartaz de filme
Cartum	Cartum
Debate deliberativo	Debate deliberativo
Depoimento	Depoimento
Entrevista	Entrevista
Fábula	Fábula
Filme/sinopse	Filme/sinopse
História em quadrinho/ Tirinha	História em quadrinho/ Tirinha
Letra de música	Letra de música
Legenda	Legenda
Mito	Mito
Notícia	Notícia
Pintura	Pintura
Poema	Poema
Reportagem	Reportagem
Texto narrativo	Texto narrativo

Texto de campanha comunitária	Texto de campanha comunitária
Trova	Trova

Fonte: Próprio autor (2014)

Pelo exposto no Quadro 9, delineamos uma reflexão no que tange à exposição similar de gêneros encontrados nas duas versões. Embora eles pertençam a períodos distintos (três anos), percebemos semelhantes gêneros destinados ao ensino de língua. Esse ponto está centrado na proposta dos PCN quando defendem que o ensino de língua deve estar centrado em textos dos cotidianos que se manifestam pelos diferentes gêneros textuais a fim de formar escritores competentes através da prática de produção de textos e de situações que se promova a análise de uma variedade de textos e gêneros.

São muitas referências teóricas que sugerem questões direcionadas ao âmbito metodológico do ensino de línguas e que geram alguns questionamentos: Será que basta apenas o corpo docente procurar modificar suas abordagens em sala de aula a fim de englobar a revolução que as tecnologias provocam na sociedade? E o professor já é capaz de perceber que a sociedade está se remodelando à medida que as ferramentas tecnológicas são postas ao uso social? E suas aulas precisam adequar-se às exigências sociais?

Diante disso, inferimos que o problema não se concentra na capacidade de resolução pelos professores, alunos, diretores, mas numa dimensão muito maior, que parte da institucionalização do sistema organizacional da educação. Sendo assim, é desse lugar que partem as normatizações, leis, diretrizes, que nós devemos obrigatoriamente seguir no cenário educacional.

Pelo quadro educacional contemporâneo, percebemos que os docentes têm empenhado suas forças rumo a um ensino contextualizado. “Cada vez mais é frequente a preocupação dos professores em inserir GT diversos e recursos tecnológicos da sociedade moderna nas atividades realizadas em sala de aula” (DIONÍSIO, 2011, p.148). Entretanto, podemos considerar também os embaraços encontrados no caminho dessa alteração no ambiente escolar, principalmente no tocante ao material de ensino, o qual traz propostas embutidas de uma variedade de gêneros (texto verbal, textos visuais) que remontam a um momento histórico ultrapassado.

Os materiais didáticos utilizam cada vez mais essa diversidade de gêneros, assim como recorrem a textos publicados em revistas e jornais na montagem de unidades temáticas de ensino, nas mais diversas disciplinas no ensino fundamental e médio. Nesse ponto, nos deparamos com uma questão teórico-metodológica: como estão relacionadas as informações veiculadas através da palavra e da imagem nos livros didáticos? Quais são as

orientações apresentadas por esses livros para a leitura dessas duas formas de representação de conhecimentos? (DIONÍSIO, 2011, p. 149).

Essas postulações lançadas por Dionísio (2011) funcionam como um despertador das posturas docentes, visto que alertam quanto aos mecanismos adotados e à estruturação dos LD. Com isso, somos levados a questionar se a proposta lançada pelos livros refere-se ao envolvimento dos conhecimentos do meio social (tecnologias) atrelado às questões da linguagem, promovendo, assim, reflexões de caráter teórico-metodológico.

Mesmo disponibilizando essa variedade de gêneros, os livros não coadunam com a sociedade moderna que vivemos – rodeada de ferramentas digitais cada vez mais arrojadas e pautadas na volatilidade de informações veiculadas pelo e para o ser social de diferentes classes sociais. Esse ser que assume uma posição de condicionante frente a essa explosão de inventos enlaçados pelas tecnologias da informação e comunicação, sentindo-se sempre instigado a acompanhar tal encaminhamento à evolução digital.

5.1.3 Os livros do 8º ano

Acoplamos, nessa seção, a etapa corresponde ao 8º ano, prosseguindo o raciocínio de delinear um comparativo entre os livros na referida série partindo das coleções anteriormente citadas. Sendo assim, o sumário nos apresenta um fato que inicialmente nos intriga: por que os programas que se destinam a produção dos LD não escolhem propostas que agreguem o ensino aos mecanismos voltados às ferramentas tecnológicas ou com gêneros dessa natureza? Tendo em vista tal perspectiva, ainda no decorrer dos capítulos, ao atentarmos à forma de organização do LD, não observamos referência às tecnologias que devem ser exploradas ao longo dos capítulos. Portanto, a abordagem demasiadamente exploratória e interpretativa destina-se aos GT que se baseiam no suporte impresso (crônica, conto, poema).

Para explicar como se estrutura o capítulo, devemos observar o Quadro 10 e o Quadro 11 a fim de que se perceba a sequência estabelecida pelo livro em seus capítulos. Ressaltamos que não iremos apresentar o esqueleto de todos os capítulos, mas sim apenas do primeiro, pois os demais capítulos que constituem o livro seguem a mesma organização.

Quadro 10 - Estrutura de capítulos- 8º ano- Versão Antiga

CAPÍTULO		
Seções	Subdivisões do capítulo	Gêneros Textuais Digitais
Estudo do texto	Compreensão e interpretação	
	A linguagem do texto	
	Leitura expressiva do texto	
	Cruzando linguagens	
	Trocando ideias	
Produção de texto	<i>O texto teatral escrito</i>	
Para escrever com expressividade	O discurso citado (O texto, contexto e discurso)	
A língua em foco	Assunto gramatical (sujeito)	
De olho na escrita	Ortografia + exercícios	
Divirta-se	Local da interpretação	

Fonte: Cereja; Magalhães (2009c)

Quadro 11- Estrutura de capítulos- 8º ano- Versão Atualizada

CAPÍTULO		
Seções	Subdivisões do capítulo	Gêneros Textuais Digitais
Estudo do texto	Compreensão e interpretação	
	A linguagem do texto	
	Leitura expressiva do texto	
	Trocando ideias	
Produção de texto	<i>O texto teatral escrito</i>	<i>Guia dos objetos educacionais digitais</i>
Para escrever com expressividade	O discurso citado	
A língua em foco	Assunto gramatical (sujeito)	
De olho na escrita	Ortografia (g e j)	
Divirta-se	Local da interpretação	

Fonte: Cereja; Magalhães (2012c)

Pela disposição em que se encontram os capítulos das duas versões, não verificamos nenhuma diferença, nem quanto à sequência de atividades, nem quanto aos gêneros reportados. Ao folhear o livro internamente, atentamos à disposição dos textos, imagens, notas explicativas, a fim de encontrar algo que fizesse referência às tecnologias da informação ou à utilização de alguma ferramenta desse âmbito. Todavia, não pudemos comprovar nenhuma abordagem que pudesse contemplar propostas digitais. Não há no LD nem mesmo pequenas menções do GTD que corroborasse para uma nova modelagem de ensino pautada nas tecnologias.

Asseveramos que, mesmo não sendo perceptível a recorrência aos GTD no desenvolvimento dos capítulos dos livros, seja de forma básica, seja complementar, há um grande número de gêneros textuais que podem contribuir para metodologias voltadas à produção e compreensão textual. Além disso, consideramos válida a aparição dos objetos digitais sugeridos no manual do professor, pois incumbe a esse profissional atentar-se a mecanismos metodológicos do contexto digital, procurando conectar-se cada vez mais a esse

direcionamento para dinamizar o ensino. Dessa forma, o ensino ganha uma abordagem que agrega os objetos educacionais digitais aos assuntos gramaticais no intuito de propiciar uma abordagem ancorada nas tecnologias digitais, promovendo, assim, um maior envolvimento dos discentes.

[...] considerando a penetração e o papel da tecnologia digital na sociedade contemporânea e as novas formas comunicativas aportadas, afigura-se relevante pensar essa tecnologia e suas consequências em uma perspectiva menos tecnicista e mais sócio-histórica [...]. Já se pode indagar se a escola deverá amanhã ocupar-se de como se produz um *e-mail* e outros gêneros do “discurso eletrônico” ou pode a escola tranquilamente continuar analisando como se escrevem cartas pessoais, bilhetes e como se produz uma conversação [...]. Quanto à escola, a resposta já está nos manuais didáticos no ensino fundamental que trazem reflexões sobre e-mail, blog, chat e outros gêneros (MARCUSCHI, L. A., 2010, p. 19-20).

A partir do que Marcuschi, L. A. (2010) afirma em relação ao aparecimento de gêneros relativos ao discurso eletrônico, percebemos que a atenção volta-se ao espaço que as tecnologias precisam ocupar no cenário educacional (pela mudança de visão das escolas ao inserir GTD, por exemplo). Nesse contexto, destacamos que os GT encontrados em ambas as versões em estudo aparecem de modo recorrente (ver Quadro 12).

Quadro 12 - Gêneros Textuais encontrados nos livros do 8º ano

<i>GT-COLEÇÃO ANTIGA</i>	<i>GT-COLEÇÃO ATUALIZADA</i>
Anúncio publicitário	Anúncio publicitário
Advinha	Advinha
Anedota	Anedota
Carta-denúncia	Cartaz-denúncia
Cartum	Cartum
Crônica	Crônica
Crítica	Crítica
Letra de música	Letra de música
Notícia	Notícia
Poema	Poema
Reportagem	Reportagem
Seminário	Seminário
Texto narrativo	Texto narrativo
Texto teatral escrito	Texto teatral escrito
Texto de divulgação científica	Texto de divulgação científica
Tira	Tira

Fonte: Próprio autor (2014)

Diante do exposto, notamos que os gêneros se encontram demasiadamente atrelados ao suporte¹³ material (papel) por estarem relacionados à etapa escolar (8º ano) na qual a atenção volta-se a gêneros dessa natureza. Além disso, o direcionamento quanto aos assuntos gramaticais faz com que o aluno esteja preparado para produção de textos e gêneros que exigem cuidados voltados à escrita (linguagem formal, coesão, coerência). Sendo assim, como o próprio Marcuschi, L. A. (2008, p. 150) afirma, “[...] cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação [...] pois cada gênero tem uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo”. Em outras palavras, quando se disponibilizam certos gêneros e não outros, há uma intenção de ensino voltado a eles de acordo com a exigência de situações sociais comunicativas.

Além disso, não devemos desconsiderar a variedade de gêneros dispostos tanto no âmbito da escrita (discurso, seminário), quanto na oralidade, (texto teatral escrito, a crítica, crônica). Entretanto, torna-se preocupante essa questão relacionada ao não aparecimento de GTD ou de pequenas sugestões de uso das TIC no transcorrer dos capítulos. Observamos, assim, a mesma disposição de GT sendo oferecida pelos livros didáticos, como destaca Marcuschi, L. A. (2008).

Uma análise dos manuais de ensino de língua portuguesa mostra que há uma relativa variedade de gêneros textuais presentes nessas obras. Contudo, corresponde, uma observação mais atenta e qualificada revela que essa variedade não corresponde a uma realidade analítica. Pois os gêneros que aparecem nas seções centrais e básicas, analisados de maneira aprofundada são sempre os mesmos. Os demais gêneros figuram apenas para “enfeite” e até para distração dos alunos [...] (MARCUSCHI, L. A. 2008. p. 207).

Marcuschi, L. A. (2008) toca na questão já mencionada aqui: o fato de que, embora se encontre uma diversidade muito grande de GT, não há projeções de análises mais profundas. Sendo assim, não se presentificam proposições a uma abordagem diferenciada, que torne o ensino desses GT sistêmico ou mesmo significativo ao aluno; e que englobe novas perspectivas de ensino à realidade social pautada nas novas tecnologias da informação.

Podemos concluir, assim, que a insuficiência de referências à tecnologia prossegue na referida etapa escolar como ocorreu nas anteriores. Não se trata de uma ausência apenas em relação à sugestão de atividades auxiliares, no sentido de disponibilizar pesquisas ou tarefas

¹³ Para suporte usamos a definição elencada por Marcuschi, L. A. (2008): uma superfície física com formato determinado que suporta, fixa e mostra um texto.

fora do contexto do livro, mas também no desenrolar dos capítulos de ambas as versões, seja no aspecto metodológico, seja nos possíveis instrumentos auxiliares de aprendizagem.

5.1.4 Os livros do 9º ano

Neste momento, apresentamos a análise do livro do 9º ano, correspondente a última etapa escolar dos anos finais do ensino fundamental. Lembramos que, ao finalizar este ciclo, espera-se que o adolescente esteja pronto para seguir sua jornada estudantil rumo ao ensino médio, uma etapa que requer um amadurecimento tanto educacional, quanto social, visto que a próxima etapa esperada é o ensino superior, cujo grau de desenvolvimento busca adequar o aluno para enfrentar situações do mercado de trabalho. Para isso, seguiremos com a comparação dos dois livros da referida série, pertencentes a coleções de edições diferentes. Inicialmente, traçaremos o percurso de um capítulo, pois os demais seguem essa mesma disposição sequencial de atividades (ver Quadro 13 e Quadro 14).

Quadro 13 - Estrutura de capítulos- 9º ano- Versão Antiga

CAPÍTULO		
Seções	Subdivisões do capítulo	Gêneros Textuais Digitais
Estudo do texto	Compreensão e interpretação	
	A linguagem do texto	
	Leitura expressiva do texto	
	Trocando ideias	
	Ler é diversão	
Produção de texto	<i>A reportagem</i>	
Para escrever com expressividade	O discurso citado Nos textos jornalísticos	
A língua em foco	Assunto gramatical (ora. subordinadas)	
De olho na escrita	Ortografia + exercícios	
Divirta-se	Local da interpretação	

Fonte: Cereja; Magalhães (2009d)

Quadro 14 - Estrutura de capítulos- 9º ano- Versão Atualizada

CAPÍTULO		
Seções	Subdivisões do capítulo	Gêneros Textuais Digitais
Estudo dos textos	Compreensão e interpretação	
	A linguagem dos textos	
	Trocando ideias	
Produção de texto	<i>A reportagem</i>	<i>Guia dos objetos educacionais digitais</i>
Para escrever com expressividade	O discurso citado	
A língua em foco	Assunto gramatical (or. subordinadas)	
De olho na escrita	Ortografia	
Divirta-se	Local da interpretação	

Fonte: Cereja; Magalhães (2012d)

Ao considerar a estruturação do capítulo, percebemos a alteração no termo da seção: de “Estudo do texto”, na coleção antiga, para “Estudo dos textos”, na coleção atualizada. Notamos que, nesse caso, há uma ampliação de textos, os quais, por sua vez, servirão de pontos de interpretação, visto que, enquanto na coleção antiga a interpretação ampara-se exclusivamente no texto “A dança das gerações”, a coleção atualizada traz os textos “Moda tem de parar de sacrificar modelos” e “Plástica na adolescência”. Tal aparição se reflete numa maior possibilidade do jovem trabalhar seu cognitivo (compreensão de diferentes temas sociais) e desenvolvê-lo (exposição de opinião para toda classe) frente a uma malha textual que torne o exercício interpretativo mais significativo (teoria e prática, leitura e interpretação).

Ainda referindo-se a esses textos, é possível traçar outro diferencial de uma coleção em relação à outra: a abertura da unidade das duas versões dá-se pela seção “Fique Ligado! Pesquise!”, a qual é introduzida por uma temática que será vista no decorrer do capítulo por meios de textos com o título “Valores”, os quais se direcionam a questões sobre condutas sociais (comportamento ético). Assim, verificamos que os textos se diferenciam de uma coleção para outra, mas todos se atrelam à ideia da seção “Valores”. Tal observação pode ser analisada como um ponto benéfico, pois, não estando presa à mesma estruturação dos textos, a coleção procura se modificar para oferecer questões cada vez mais atreladas aos fatores sociais contemporâneos.

Na seção “Fique Ligado! Pesquise!”, percebemos o mesmo ponto encontrado na série do 7º ano, ou seja, a permuta da sugestão de pesquisa dos vídeos para os filmes (ver Figura 21 e Figura 22). Além disso, podemos citar que diferentemente das outras séries (6º, 7º e 8º), nessa há também a sugestão de músicas, traduzindo-se num caráter dinâmico e instigante ao aluno, que se depara com uma opção dinâmica de aprendizagem. Nesse caso, em que notamos a sugestão para músicas, considerarmos que se trata de um aspecto metodológico que chama a atenção dos discentes pelo fato de envolver algo presente em seu cotidiano (músicas) e se traduzir numa aula considerada por eles como instigante e “divertida”, na medida em que se procura envolver conteúdo programático com metodologias dinâmicas para facilitar o desenvolvimento e abordagem do conteúdo.

Figura 21 - Seção-Fique Ligado! Pesquise- Versão Antiga



FIQUE LIGADO! PESQUISE!



Vídeos

Ela é a Poderosa, de Garry Marshall; *Era uma vez...*, de Breno Silveira; *Ela dança, eu danço*, de Anne Fletcher; *Tempo de aprender*, de James Ponsoldt; *Vem dançar*, de Liz Friedlander; *Em boa companhia*, de Peter Weitz; *Osama*, de Siddiq Bamak; *Escola de rock*, de Richard Linklater; *Uma mente brilhante*, de Ron Howard; *Gênio indomável*, de Gus van Sant; *Fama*, de Alan Parker; *O preço do sucesso*, de Rémy Duchemin.





Livros

Diário de um apaixonado, de Fabrício Carpinejar (Mercuryo Jovem); *Bem perto de Leo*, de Cristophe Honoré (Cia. das Letras); *Gangsta rap*, de Benjamin Zephaniah (Cia. das Letras); *Eu, pescador de mim*, de Wagner Costa (Moderna); *Frio como pedra*, de Robert Swindells (Moderna); *Gente em conflito*, de vários autores (coleção Para Gostar de Ler, Ática); *Contos da infância e da adolescência*, de Luiz Vilela (Ática); *Antes da liberdade*, de Julia Alvarez (Cia. das Letras); *O artista na ponte num dia de chuva e neblina*, de Stela Maris Rezende (Atual); *Cristal polonês*, de Leticia Wierzchowski (Record); *O mundo de Sofia* e *O dia do curinga*, de Jostein Gaarder (Cia. das Letras); *O diário de Anne Frank*, organizado por Otto H. Frank (Record); *Capitães da areia*, de Jorge Amado (Círculo do Livro); *Quarto de menina*, Cartão-postal e *Cine Odeon*, de Livia Garcia-Roza (Record); *Mulherzinhas*, de Louise May Alcott (Melhoramentos); *Enquanto meu amor não vem*, de Isabel Vieira e outros (Saraiva); *Porta a porta*, de Roseana Murray e Suzana Vargas (Saraiva); *Manual de sobrevivência familiar*, de Ivan Jaf (Atual); *O choro no travesseiro*, de Luiz Vilela (Atual).





Música

"Pais e filhos", do grupo Legião Urbana; "Mundo jovem", de Paul Ralphes e Negra Li, com Negra Li; "O trem da juventude", de Os Paralamas do Sucesso; "Mistérios", de Zé Geraldo; "Terra de gigantes", de Humberto Gessinger, com Engenheiros do Hawa; "Aloha", de Renato Russo, com Legião Urbana; "Não é sério", de Chorão, Champignon, Pelado e Negra Li, com Charlie Brown Jr.



Sites

www.forumsocialmundial.org.br/index.php
<http://jovem.uol.com.br>
www.rejuma.org.br
www.juventude.gov.br
<http://jovem.ig.com.br>
www.ibge.gov.br/igteen/index.htm



Intervalo

Projeto: Os incríveis anos 2000 —
 Produção e montagem de um jornal televisivo sobre os jovens do mundo atual.

Professor: É conveniente que já no início do bimestre sejam organizadas e distribuídas as atividades propostas no projeto de captação literária.

131

Figura 22 - Seção-Fique Ligado! Pesquise- Versão Atualizada

FIQUE LIGADO! PESQUISE!

LIVROS

Diário de um apaixonado, de Fabrício Carpinejar (Mercuryo Jovem); *Bem perto de Leo*, de Cristophe Honoré (Cia. das Letras); *Gangsta rap*, de Benjamin Zephaniah (Cia. das Letras); *Eu, pescador de mim*, de Wagner Costa (Moderna); *Frio como pedra*, de Robert Swindells (Moderna); *Gente em conflito*, de vários autores (coleção Para Gostar de Ler, Ática); *Contos da infância e da adolescência*, de Luiz Vilela (Ática); *Antes da liberdade*, de Julia Alvarez (Cia. das Letras); *O artista na ponte num dia de chuva e neblina*, de Stella Maris Rezende (Saraiva); *Cristal polonês*, de Leticia Wierzchowski (Record); *O mundo de Sofia e O dia do curinga*, de Jostein Gaarder (Cia. das Letras); *O diário de Anne Frank*, organizado por Otto H. Frank (Record); *Capitães da areia*, de Jorge Amado (Círculo do Livro); *Quarto de menina*, *Cartão-postal* e *Cine Odeon*, de Livia Garcia-Roza (Record); *Mulherzinhas*, de Louise May Alcott (Melhoramentos); *Enquanto meu amor não vem*, de Isabel Vieira e outros (Saraiva); *Porta a porta*, de Roseana Murray e Suzana Vargas (Saraiva); *Manual de sobrevivência familiar*, de Ivan Jaf (Atual).

FILMES

Ela é a poderosa, de Garry Marshall; *Era uma vez...*, de Breno Silveira; *Ela dança, eu danço*, de Anne Fletcher; *Tempo de aprender*, de James Ponsoldt; *Vem dançar*, de Liz Friedlander; *Em boa companhia*, de Peter Weitz; *Osama*, de Siddiq Bamak; *Escola de rock*, de Richard Linklater; *Uma mente brilhante*, de Ron Howard; *Gênio indomável*, de Gus van Sant; *Fama*, de Alan Parker; *O preço do sucesso*, de Rémy Duchemin.

MÚSICA

"Pais e filhos", do grupo Legião Urbana; "Mundo jovem", de Paul Ralphes e Negra Li, com Negra Li; "O trem da juventude", de Os Paralamas do Sucesso; "Mistérios", de Zé Geraldo; "Terra de gigantes", de Humberto Gessinger, com Engenheiros do Hawaii; "Aloha", de Renato Russo, com Legião Urbana; "Não é sério", de Chorão, Champignon, Pelado e Negra Li, com Charlie Brown Jr.

SITES

www.forumsocialmundial.org.br
<http://jovem.uol.com.br>
<http://www.rejuma.org.br>
<http://www.juventude.gov.br>
<http://jovem.ig.com.br>
<http://www.ibge.gov.br/igteen/index.htm>

Intervalo

Projeto: **Século XXI** — Produção e montagem de um jornal televisivo sobre os jovens do mundo atual.

125

Fonte: Cereja; Magalhães (2012d)

No que tange às atividades voltadas aos GT, percebemos poucos GTD, quando, por outro lado, é massiva a atenção do LD aos GT tradicionais na cultura educacional (poemas, anúncios, tiras, entre outros) em demasia (ver Quadro 15). Ademais, a maior parte dos GT relaciona-se a um conteúdo gramatical, o qual é o referencial que traçará o caminho metodológico a ser adotado nas aulas. Segundo Dias (2003), isso é uma tendência inovadora, pois a abordagem das classes gramaticais também se dá através da análise de um texto, dialogando, assim, com a proposição dos PCN.

Por esse ponto, podemos elencar que o LD precisa avançar em relação ao seu papel (enquanto instrumento que direciona propostas metodológicas de ensino), visto que há uma atenção voltada à inserção de aspectos sociais. Por exemplo, o engajamento da gramática aos GT perceptíveis na esfera social leva o aluno para além da interpretação e compreensão gramatical, visto que se trata de uma abordagem ligada a situações reais de interação. Por isso, Dias (2003) defende que os livros não podem fugir de sua responsabilidade de oferecer aos alunos e aos professores uma orientação sobre questões importantes relativas à natureza da linguagem e ao seu papel na nossa vida.

Quadro 15 - Gêneros Textuais encontrados nos livros do 9º ano

<i>GT-COLEÇÃO ANTIGA</i>	<i>GT-COLEÇÃO ATUALIZADA</i>
Anúncio publicitário	Anúncio publicitário
Advinha	Advinha
Bilhete	Bilhete
Cartum	Cartum
Charge	Charge
Conto	Conto
Convite	Convite
Editorial	Editorial
Notícia	Notícia
Pintura	Pintura
Poema	Poema
Reportagem	Reportagem
Texto dissertativo-argumentativo	Texto dissertativo-argumentativo
Texto narrativo	Texto teatral escrito
Tira	Tira

Fonte: Próprio autor (2014)

A seção “Produção de texto” costuma trazer uma apresentação das características de algum GT, reforçando, em seguida, a compreensão deste por meio de exercícios. O intuito dessa seção é fazer com que o aluno compreenda e seja capaz de produzir gêneros da mesma natureza. A seção seguinte, intitulada “Agora é sua vez”, destina-se à produção textual a partir da explanação de um GT que é realizada no início da unidade. Desse modo, na coleção antiga, no tópico “Produção de Texto”, foi exposto um texto dissertativo-argumentativo, acompanhado pelo texto “O Espelho”, que faz uma alusão à TV (sua influência e interferência na vida social). Na coleção atualizada, a sugestão de gênero continua a mesma, mas o texto agora é “Tecnologia parece alterar caráter de amigos juvenis”, retratando, com isso, o modo como a tecnologia provoca mudanças no modo de viver. A Figura 23 e a Figura 24 mostram a divergência dos textos.

Figura 23 - Texto (tema – TV)- Versão Antiga

Produção de texto

O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO: CONTINUIDADE E PROGRESSÃO

Quando lemos um texto, geralmente desejamos avançar na leitura, conhecer suas ideias principais e, por fim, nos apropriar de seu conteúdo geral. Para atender a essa expectativa do leitor, é preciso que as ideias apresentadas pelo autor, à medida que vão sendo expostas, sejam retomadas e desenvolvidas, pois é esse procedimento que possibilita a construção do sentido geral do texto. Esses movimentos de retomada e desenvolvimento de ideias são chamados de **continuidade e progressão textual**.

Leia o texto a seguir e responda às questões propostas.

O ESPELHO

Marcello Migliaccio

Falar mal da TV virou moda. É “in” repudiar a baixaria, desancar o onipresente eletrodoméstico. E, num país em que os domicílios sem televisão são cada vez mais raros, o que não falta é especialista no assunto. Se um dia fomos uma pátria de 100 milhões de técnicos de futebol, hoje, mais do que nunca, temos um considerável rebanho de briosos críticos televisivos.

Depois de azular as janelas das grandes e das pequenas cidades, os televisores ganharam as ruas. Hoje não se encontra um boteco, padaria ou consultório dentário que não tenha um. Há até taxistas que trabalham com um olho no trânsito e outro na novela. E, nas esquinas escuras onde se come o suspeitíssimo cachorro-quente, pode-se assistir ao “Jornal Nacional” e ser assaltado em tempo real.

Mas, quando os “especialistas” criticam a TV, estão olhando para o próprio umbigo. Feita à nossa imagem e semelhança, ela é resultado do que somos enquanto rebanho globalizado. Macaqueia e realimenta nossos conceitos e preconceitos quando ensina, diariamente, o bê-á-bá a milhões de crianças.

Reclamamos que, na programação, só vemos sexo, violência e consumismo. Ora, isso é o que vemos também ao sair à rua. E, se fitarmos o espelho do banheiro com um pouco mais de atenção, levaremos um susto com a reprise em cartaz. Talvez por isso a TV nos choque, por nos mostrar, sem rodeios, a quantas anda o inconsciente coletivo. E não adianta dourar a pílula: já tentaram, mas não deu ibope.

Aqui e ali, alguns vão argumentar que cultivam pensamentos mais nobres e que não se sentem representados no vídeo. Mas a fração que lhes cabe está lá, escondidinha como é próprio às minorias. Está nos bons documentários, nas belas imagens dos eventos esportivos, na dramaturgia sensível, no humorismo que surpreende, nos desenhos e nas séries inteligentes, no entrevistador que sabe ouvir o entrevistado, nas campanhas altruístas.

Reclama-se muito que, nas novelas, os negros fazem, quase sempre, papéis de subalternos. Mas é essa condição que a sociedade reserva à maioria deles, e também à maior parte dos nordestinos, na vida real. O que a televisão fornece é um retrato da desigualdade no país.

E, quando explora a mulher, estigmatiza gays, restringe o mercado para o ator idoso ou vende cerveja, maledicência e atrocidade na programação vespertina, ela reflete o mundo dominado pelo macho-adulto-branco-capitalizado.

A televisão mostra muita violência o dia inteiro, gritam os pacifistas na sala de estar. Como se não houvesse milhões de Stallones, Gibsons, Bronsons, Van Dammes e Schwarzeneggers armados até os dentes no Afeganistão, Golfo Pérsico, Colúmbia, Mianmar, favelas brasileiras ou trincheiras angolanas.

É natural que uma parte de nós se revolte, o que parece tão compreensível quanto inócuo. Campanhas contra a baixaria televisiva lembram a piada do marido traído que encontra a mulher com o amante no sofá da sala e,



(Lacerte)

Figura 24 -Texto (tema – tecnologia)- Versão Atualizada

Produção de texto

**O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO;
CONTINUIDADE E PROGRESSÃO**

Quando lemos um texto, geralmente desejamos avançar na leitura, conhecer suas ideias principais e, por fim, nos apropriar de seu conteúdo geral. Para atender a essa expectativa do leitor, é preciso que as ideias apresentadas pelo autor, à medida que vão sendo expostas, sejam retomadas e desenvolvidas, pois é esse procedimento que possibilita a construção do sentido geral do texto. Esses movimentos de retomada e desenvolvimento de ideias são chamados de **continuidade e progressão textual**.

TECNOLOGIA PARECE ALTERAR CARÁTER DE AMIZADES JUVENIS

HELEN SHOOT — THE NEW YORK TIMES

Antigamente, as crianças conversavam fisicamente com seus amigos. Aquelas horas passadas no telefone da família ou na companhia de amigos do bairro desapareceram muito tempo atrás. Hoje, porém, ao mesmo tempo trocar ideias por celular ou e-mail está ultrapassado. Para os adolescentes e pré-adolescentes atuais, a amizade parece se desenvolver cada vez mais por meio de mensagens, SMS ou nos fóruns muito públicos de Facebook ou MySpace.

Boa parte das preocupações com esse uso da tecnologia tem sido voltada, até agora, a suas implicações no desenvolvimento intelectual das crianças. Mas especialistas começam a estudar um fenômeno profundo: a possibilidade de a tecnologia estar mudando a própria natureza das amizades das crianças.

"De modo geral, os temores suscitados pelo cyberbullying e o sexting (troca de mensagens com textos e imagens de teor sexual) têm ocupado o primeiro plano, deixando em segundo plano um olhar sobre coisas realmente nuances, como a maneira como a tecnologia está afetando o caráter de proximidade da amizade", disse Jeffrey G. Parker, professor-associado de psicologia na Universidade do Alabama, que estuda as amizades infantis desde a década de 1980. "Estamos apenas começando a analisar essas modificações sutis."

A dúvida é se todo esse envio de mensagens e a participação em redes sociais on line permitem aos adolescentes e crianças ficar mais em contato com seus amigos e lhes dar mais apoio — ou se a qualidade de suas interações está sendo prejudicada pela ausência de intimidade e da troca emocional dadas pelo tempo passado fisicamente juntos.

Ainda é muito cedo para saber a resposta. Escrevendo no periódico "The Future of Children", Karveri Subrahmanyam e Patricia M. Greenfield, psicólogos, [...] observaram: "Evidências qualitativas iniciais indicam que a facilidade das comunicações eletrônicas pode estar fazendo os 'toes' terem menos intimidade em comunicação cara a cara com seus amigos. São necessárias mais pesquisas para avaliar se que ponto esse fenômeno está presente e quais seus efeitos sobre a qualidade emocional de um relacionamento".

Mas a questão é importante, acórdam estudiosos, porque as amizades infantis estritas ajudam as crianças a ganhar a confiança em pessoas de fora de seu círculo familiar e a deixar as bases para relacionamentos adultos saudáveis. "Não podemos deixar que os relacionamentos bons e estreitos desapareçam. Eles são essenciais para permitir que as crianças brinquem com suas emoções, expressem suas emoções — todas as funções de apoio que acompanham os relacionamentos adultos", disse Parker.

O que tem muitos pesquisadores que trabalham com crianças são intercâmbios mais superficiais e mais públicos que no passado. Um dos trechos é que a criança e os adolescentes de hoje possam estar deixando de viver experiências que os ajudam a desenvolver empatia, compreender nuances emocionais e interpretar indicações como as expressões faciais e a linguagem corporal. Com as obsessões tecnológicas das crianças começando em idade cada vez mais precoce, é possível que seus cérebros acabem sofrendo modificações e que essas habilidades se enfraqueçam mais, pensam alguns pesquisadores.

Mas outros estudiosos da amizade argumentam que a tecnologia está aproximando as crianças mais do que nunca. Elizabeth Hurley-Bowen, autora do livro



Fotografia: iStockphoto

211

Fonte: Cereja; Magalhães (2012d)

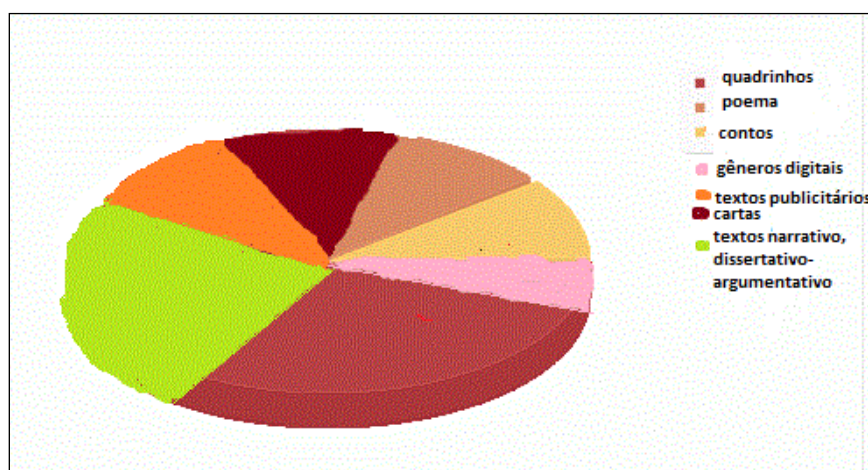
Diante das discussões, notamos que, embora com pouca frequência, o LD dá abertura para temas atrelados a questões que envolvem as tecnologias. Contudo, o descompasso ainda

é gritante se comparado à avalanche de novidades tecnológicas que se alarga pela sociedade. Como destaca Kenski (2003), a educação tem a opção de seguir as tendências das novas tecnologias, uma vez que estas atuam como força propulsora natural que engrena os valores estabelecidos na sociedade econômica vigente.

Diante disso, é imprescindível o tratamento de atividades dispostas nos manuais didáticos voltados às tecnologias para subsidiar as abordagens docentes. O importante é contextualizar tais atividades de modo a propiciar um ensino antenado às ocorrências sociais. Em relação a isso, é possível perceber que, de modo semelhante ao evidenciado no livro do 8º ano, a referência aos objetos educacionais digitais (OED) se faz presente por meio de um guia disponível no manual do professor. Esse fato merece um apontamento, uma vez que esse guia não está disponível para os livros dos alunos, o que parece que cabe ao professor se apossar das informações que lhe foram oportunizadas no intuito de transformá-las em ações didáticas. Por fim, a seção seguinte se dedicará a abordagem sobre esse guia dos OED.

À vista do que foi mencionado nos anos finais do ensino fundamental, através da exposição da estrutura que compõe os LD, vista por meio da análise comparativa das duas versões da coleção *Português Linguagens*, podemos tecer comentários no que se refere à ocorrência dos GT em detrimento aos GTD. O esperado era uma grande discrepância de uma edição para outra, pelo fato de uma ser atualizada e reformulada, no entanto, pouca divergência foi assinalada (ver o Gráfico 1).

Gráfico 1- Ocorrência dos gêneros textuais



Fonte: Próprio autor (2014)

A partir dos dados do Gráfico 1, verificamos que a grande predominância dos GT tanto na coleção antiga quanto na coleção atualizada faz alusão aos gêneros historicamente construídos, voltados ao suporte impresso (papel). Ainda que se esperem mudanças

direcionadas à inserção das tecnologias, notamos o contrário: uma forte predominância a esses gêneros apresentados pelo Gráfico 1. Sendo assim, fica perceptível a mínima participação dos GTD em relação aos GT (quadrinhos, poema, contos, narrativas), explorados em cada unidade com textos e exercícios de interpretação. Embora não mencionadas no gráfico, as tirinhas e as charges são também muito recorrentes nos LD.

Por fim, ainda nesse contexto, vislumbramos que os GT recorrentes em todas as etapas escolares se revestem de características multimodais, ou seja, há duas ou mais modalidades nas formas como a linguagem se apresenta (verbal e não verbal). Isso se justifica porque os GT enquanto reflexo de ações sociais são manifestações da várias formas de representação: palavras, imagens, gestos. Para Dionísio (2011, p. 138), nossa sociedade esta “cada vez mais visual”, e define os textos multimodais como “[...] textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa [...]” (DIONÍSIO, 2011, p. 138).

5.2 Dos objetos educacionais digitais

Devemos salientar uma mudança nos livros da versão atualizada, a qual é constituída pelo “Guia de objetos educacionais digitais”. Nesse material, percebemos uma alusão ao aspecto tecnológico. Entretanto, o fato de o guia só estar disponível no manual do professor gera questionamentos, pois, de antemão, não propicia oportunidades para o discente integrar-se a esse novo contexto. Logo, verificamos que apenas os professores devem ter acesso inicial para que, assim, possam alcançar o ambiente dos discentes e auxiliar no processo ensino-aprendizagem.

Entretanto, o que são esses objetos educacionais digitais? Como ocorre o funcionamento deles? O que eles pretendem? De acordo com os autores da coleção, esses objetos educacionais digitais (OED), que passaram a fazer parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), são conteúdos multimidiáticos para uso coletivo ou individual, destinados ao processo de ensino e aprendizagem. Ainda segundo os autores, esses objetos funcionam como complemento às propostas do livro, sendo uma forma de ampliar as possibilidades das aulas de língua portuguesa através de “[...] não apenas linguagem verbal e gêneros do discurso, mas também uma enorme diversidade de linguagens e mídias, sintonizando as aulas com a realidade de hoje” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 71). Por

fim, estes objetos deverão ser acessados tanto pelo índice de referência como também pelos ícones nas páginas onde são referidos.

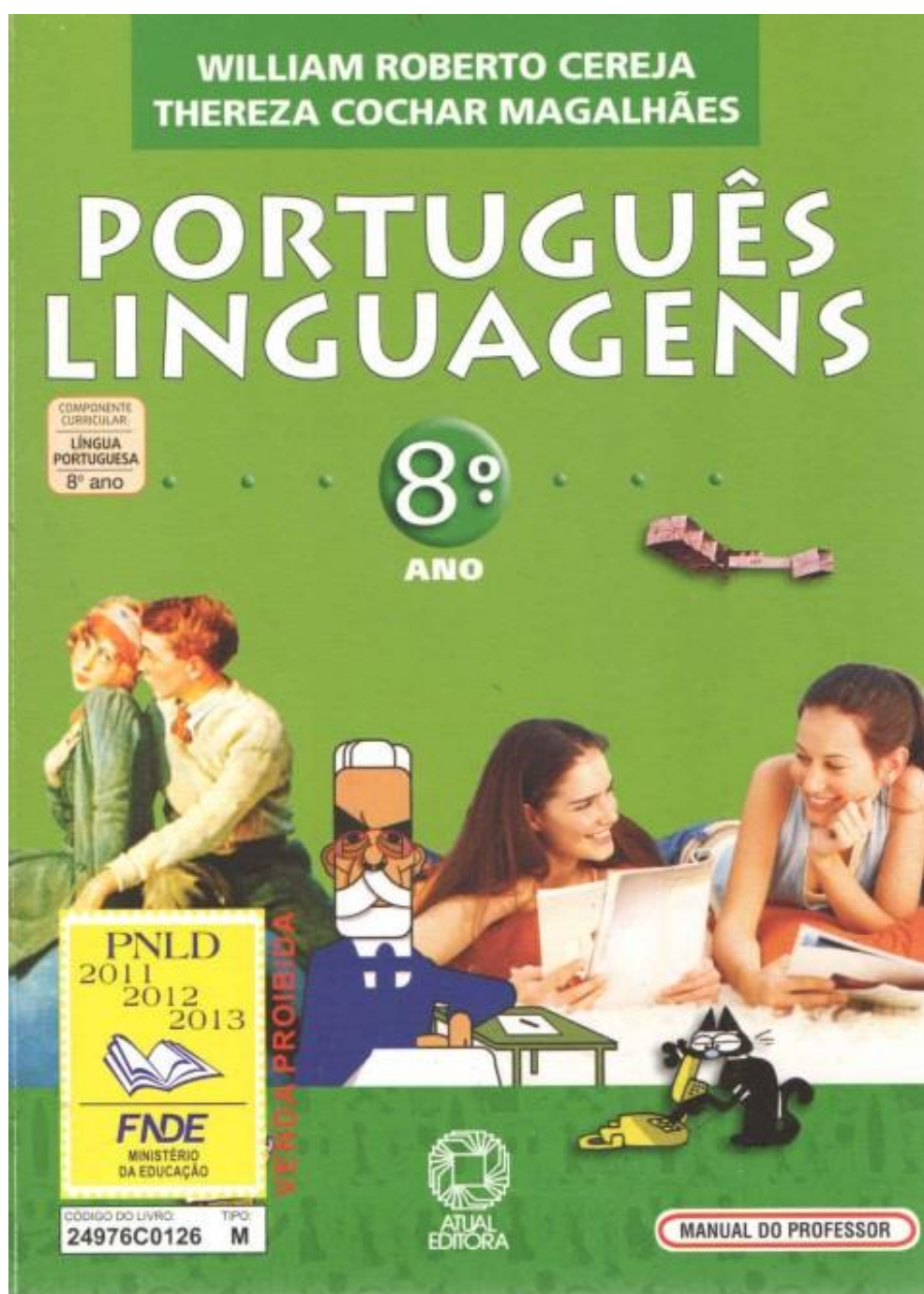
Nesse momento, compreendemos o que a capa do livro nos faz sugerir quando destaca “Obra com objetos educacionais digitais”. Não obstante, como ficou asseverado que o guia referindo-se a tais objetos não está incluído no livro dos discentes, cabe ao professor instruir-se da melhor forma para que consoante à proposta ele saiba desenvolver suas abordagens arroladas com esses objetos e saiba transmitir a seus alunos o conhecimento intercalado por tais ferramentas. A Figura 25 mostra a capa do livro do 8º ano da coleção atualizada, a qual destaca os OED, e a Figura 26 apresenta a ausência dos OED.

Figura 25 - Capa do livro (8º ano)- Versão Atualizada



Fonte: Cereja; Magalhães (2012c)

Figura 26 - Capa do livro (8º ano)- Versão Antiga



Fonte: Cereja; Magalhães (2009c)

O guia supramencionado propõe a relação da tecnologia com o ensino, de modo a promover um novo momento no bojo educacional. A inclusão desses OED no Programa Nacional dos Livros Didáticos (PNLD) foi uma iniciativa do MEC que teve uma boa receptividade entre os autores da coleção. Nesse momento, a partir dos livros do 8º e 9º anos, faremos um curto trajeto da forma organizacional que se encontra tal seção, de modo a

delinear seus direcionamentos acerca da abordagem que o professor poderá adotar, bem como os mecanismos subsidiários sugeridos para tal adoção.

Inicialmente, na primeira página do guia, há uma pergunta: “Por que objetos educacionais digitais?”. Na sequência, há uma explicação para os OED e a justificativa de que a escola, por ser responsável pela educação formal, não podia continuar a se distanciar das práticas sociais de linguagem. Isso ratifica a importância da inserção das diferentes mídias e linguagem para criar um contato permanente entre os sujeitos (ver Figura 27).

Figura 27 - Guia dos objetos educacionais digitais



Fonte: Cereja; Magalhães (2012c)

Por conseguinte, é posto o tópico “A tecnologia na escola: para além das ferramentas”. Nesse momento, observamos uma referência às tecnologias que não a coloca como única alternativa de ensino, mas, como forma auxiliar, servindo de complemento ao LD. Ainda nesse ponto, há um direcionamento aos letramentos (“Letramento digital, gêneros e

multiletramento”), por se tratar de novas alternativas de desenvolver o ensino, principalmente no âmbito da língua portuguesa (ver Figura 28).

Figura 28- Tópicos do Guia de objetos educacionais digitais

<p style="text-align: center;">A tecnologia na escola: para além de ferramentas</p> <p>É comum presenciarmos manifestações positivas por parte de professores e gestores de escola quando se discute o uso de tecnologia na educação. Quase sempre a premissa é a de que, se a criança e o jovem em seu dia a dia navegam na Internet, participam de redes sociais, comunicam-se por telefones celulares e computadores, então eles se motivariam muito mais a lidar com os conteúdos escolares, desde que estes estivessem vinculados às tecnologias.</p> <p>Entendemos, porém, que as tecnologias não devem ser um fim em si, nem tampouco servirem apenas como ferramentas, suportes ou veículos para tradicionais conteúdos escolares. Substituir um livro impresso por um <i>tablet</i> não muda necessariamente a relação dos alunos com a construção do conhecimento.</p> <p>Do nosso ponto de vista, a relação entre o livro impresso e os OEDs deve ser o de complementaridade, e não de substituição de um pelo outro. Como diz Jaqueline Peixoto Barbosa:</p> <p style="text-align: center;">nio de diferentes linguagens e mídias. Ao invés de uma perspectiva de substituição entre mídias, como previam alguns discursos mais fatalistas, quando afirmavam que o surgimento da TV determinaria o fim do rádio, ou quando chegaram a sugerir, mais modernamente, que a internet poderia levar ao fim do livro ou dos jornais impressos, o que vemos hoje é uma crescente convivência e até complementaridade entre essas linguagens e mídias. Muitos textos contemporâneos acabam sendo constituídos por diferentes linguagens e são suportados por diferentes mídias que se interpenetram.</p> <p style="text-align: center;">(“Outras mídias e linguagens na escola”. In: <i>Materiais didáticos: escolha e uso</i>. Boletim 14, agosto de 2005. TV Escola — Salto para o futuro. MEC. Disponível em: http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151007MateriaisDidaticos.pdf)</p>	<p>Letramento digital, gêneros e multiletramento</p> <p>Se, grosso modo, letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 1995), há de se imaginar que essas práticas, quando realizadas numa esfera diferente, a digital, sofram modificações e impliquem novos tipos de letramento, bem como inter-relações discursivas diferentes.</p> <p>Assim Maria Teresa Freitas conceitua o letramento digital:</p> <p style="text-align: center;">[...] compreendo letramento digital como o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente.</p> <p style="text-align: center;">(“Letramento digital e formação de professores”. <i>Educação em Revista</i>. Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edurv/v26n3/v26n3a17.pdf)</p>
--	--

Fonte: Cereja; Magalhães (2012c)

Com o objetivo de preparar o aluno para o ensino de língua desde os anos iniciais, ressaltamos que o letramento envolvido na crescente utilização das ferramentas tecnológicas sugere uma nova forma de aprendizagem. Esse letramento digital, por requerer mecanismos e ferramentas como o computador, a Internet e os gêneros digitais, propicia novas formas de construção e práticas de conhecimento. “Se no processo de construção de letramento escolar os gêneros assumem um papel decisivo, no letramento digital não é diferente, pois os GTD atuam como *réplica* ao que os estudantes veem, leem e ouvem na Internet” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 67). Pelo posicionamento dos autores dos LD analisados, observamos uma nova exigência social refletida no ambiente escolar. Por conseguinte, como se pode considerar a existência de diferentes letramentos, estendemo-nos para a noção dos chamados multiletramentos, uma vez que esse conceito abarca uma dimensão mais ampla em relação a quando se consideravam as diversas formas de interação com a linguagem.

[...] as novas formas de produção, configuração e circulação dos textos, que implicam multiletramentos. As mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação, o surgimento e ampliação contínuos de acesso às tecnologias digitais da comunicação e da informação provocaram a intensificação vertiginosa e a diversificação da circulação da

informação nos meios analógicos e digitais [...] Provocaram, portanto, novas situações de produção de leitura (ROJO, 2013, p. 19).

O posicionamento de Rojo (2013) refere-se à modificação que ocorre com o processamento da informação no bojo social em decorrência do acesso cada vez mais constante às tecnologias digitais. Por isso, a necessidade de procurar mecanismos que promovam um ensino de língua adequado a uma sociedade da informação e comunicação, na qual se percebem as diferentes possibilidades para o ensino de língua, oriundas da chegada de ferramentas tecnológicas.

Em seguida, observamos (ver Figura 29) uma abordagem sobre a inclusão digital dos alunos provenientes de escola pública, fato não somente relacionado à aquisição de máquinas, mas também à interação que esses equipamentos oportunizam através de redes de socialização. Posteriormente, o subtópico “O papel do professor na era digital” discute a conduta que o professor precisa assumir frente às tecnologias. Segundo os autores, “[...] passa então o papel de estimulador e orientador das atividades desenvolvidas em aula, muitas delas em ambiente *on-line*, e dos debates decorrentes dessas atividades” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 70).

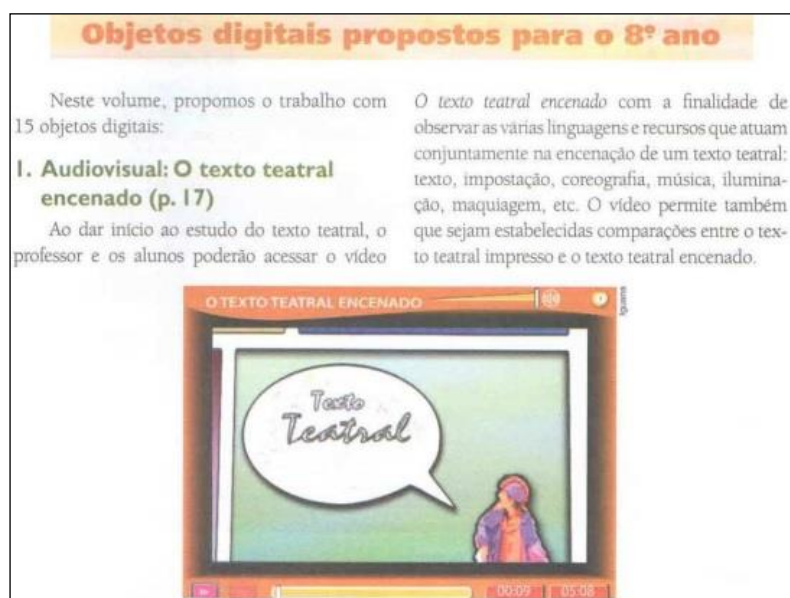
Figura 29 - Itens do guia dos objetos educacionais digitais



Fonte: Cereja; Magalhães (2012c)

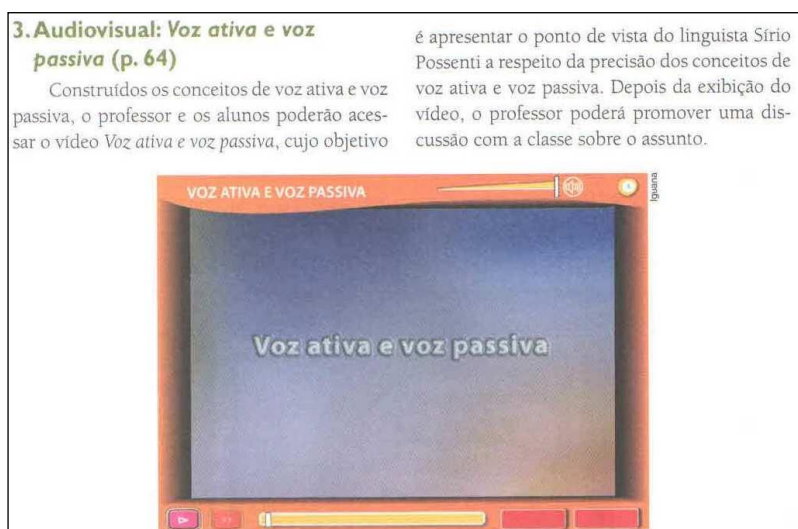
Os autores, por sua vez, listam sugestões de referências bibliográficas para auxiliar as abordagens dos docentes. Para isso, expõem 15 (quinze) tipos de OED oferecidas pela coleção, além de apontar os recursos necessários para acessá-los. Diante disso, devemos tecer alguns comentários acerca dos objetos educacionais sugeridos para a etapa escolar (8ª série). O “Audiovisual” é um OED proposto para seis abordagens direcionadas tanto aos conteúdos gramaticais (voz ativa e passiva) quanto aos GT (texto teatral encenado; seminário, anúncio publicitário, reclamação oral). Além disso, devemos lembrar que esse recurso também trabalha com temas sociais (ver Figura 30, Figura 31, Figura 32 e Figura 33).

Figura 30 – OED: Audiovisual -Texto teatral

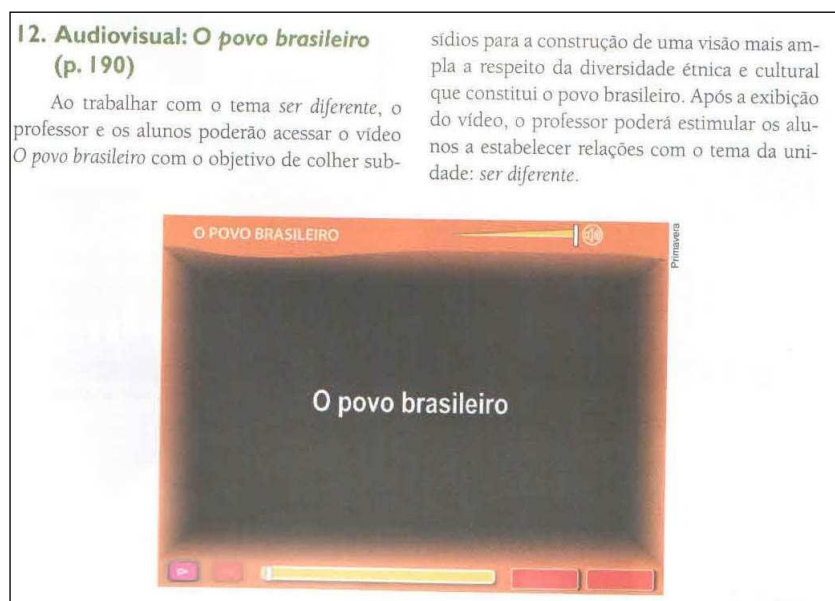


Fonte: Cereja; Magalhães (2012c)

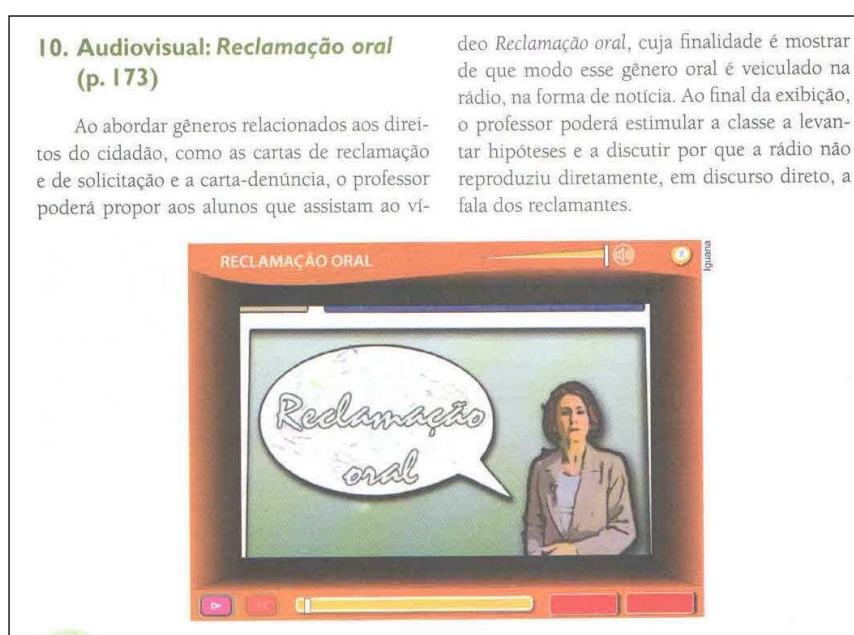
Figura 31- OED: Audiovisual - Voz ativa e passiva



Fonte: Cereja; Magalhães (2012c)

Figura 32 – OED: Audiovisual - O povo brasileiro

Fonte: Cereja; Magalhães (2012c)

Figura 33 – OED: Audiovisual - reclamação oral

Fonte: Cereja; Magalhães (2012c)

O “Jogo” foi um OED introduzido para explorar um GT (*cartoon*, por exemplo) e os conteúdos gramaticais (emprego do hífen, emprego das letras *s* e *z*, pontuação). Esse OED apresenta um caráter que atrai a atenção dos alunos, visto que discute assuntos gramaticais de uma forma lúdica e dinâmica. Por fim, há introdução de infográficos, um recurso que disponibiliza gráficos constituídos de informações que, nesse caso, estão direcionadas aos conteúdos gramaticais (ver Figura 34, Figura 35, Figura 36 e Figura 37).

Figura 34 – OED: Jogo- Cartunistas brasileiros

2. Jogo: Cartunistas brasileiros (p. 34)

Depois de explorar o cartum, o professor poderá desafiar os alunos, propondo a eles que joguem o jogo *Cartunistas brasileiros*, com o objetivo de conhecer o trabalho de outros cartu-

nistas brasileiros e, por meio de atividades de leitura comparada, desenvolver habilidades de leitura. Ao final do jogo, o professor poderá encerrar a atividade promovendo uma discussão curta sobre o tema *meio ambiente*.



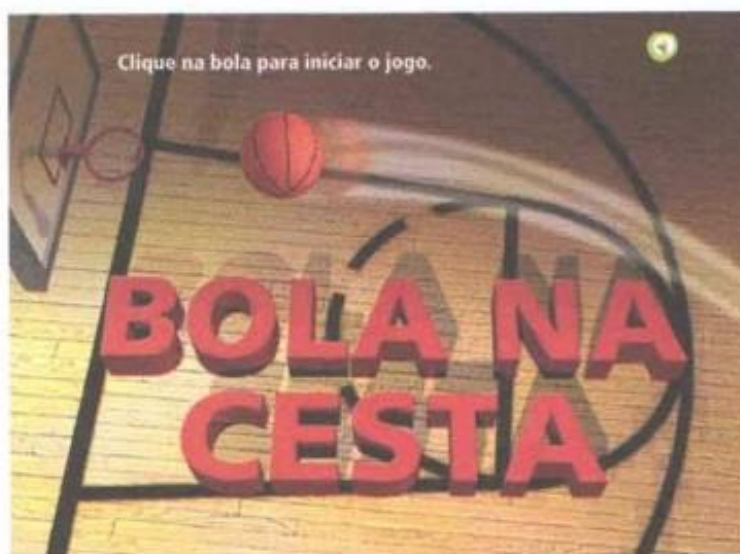
Fonte: Cereja; Magalhães (2012c)

Figura 35 – OED: Jogo - Emprego do hífen

4. Jogo: Bola na cesta — Emprego do hífen (p. 93)

Depois de concluir o trabalho com a ortografia, o professor poderá desafiar os alunos a jogar o jogo *Bola na cesta – Emprego do hífen*, cuja finalidade é ampliar e aprimorar os co-

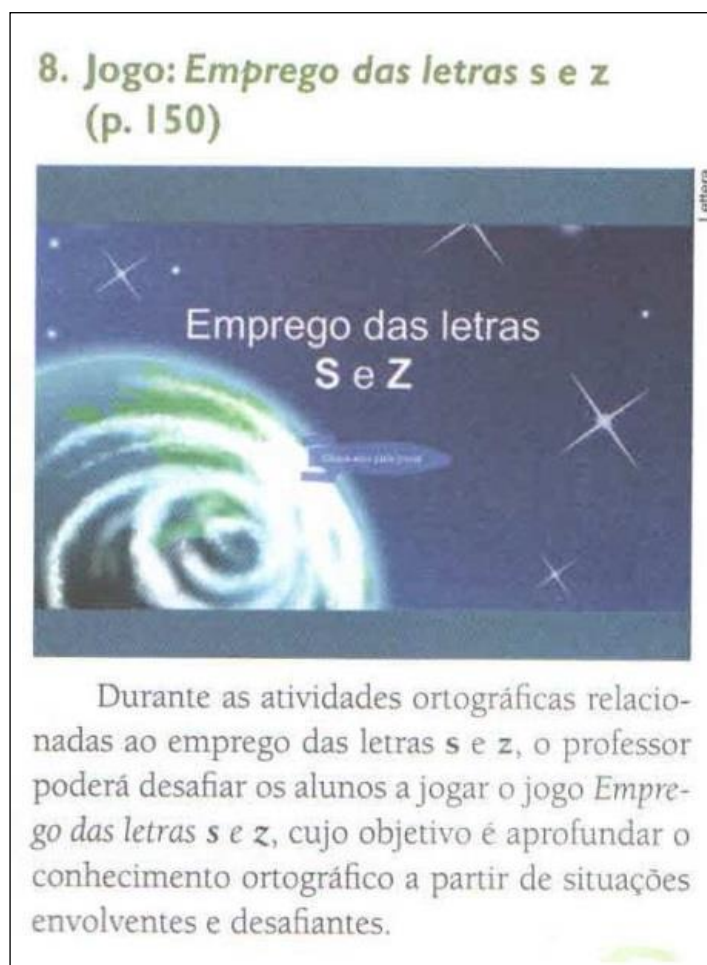
nhecimentos ortográficos dos alunos, apresentando a eles, de forma visual e organizada, as regras vigentes quanto ao emprego do hífen de acordo com a reforma ortográfica que passou a vigorar em 2009. Altamente envolvente e estimulante, o jogo leva os alunos a exercitar as regras de forma lúdica.



Fonte: Cereja; Magalhães (2012c)

Figura 36 – OED: Jogo - Emprego do hífen

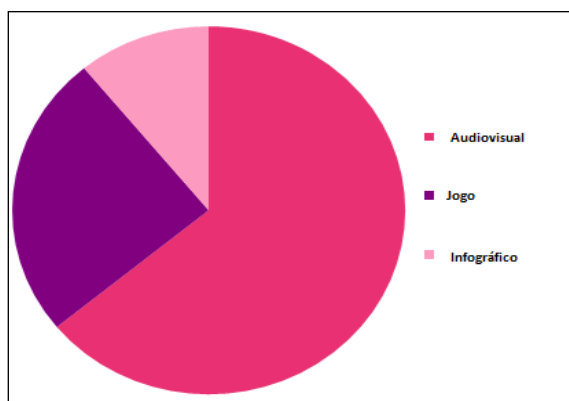
Fonte: Cereja; Magalhães (2012c)

Figura 37 – OED: Jogo- Emprego das letras s e z

Fonte: Cereja; Magalhães (2012c)

Para fazer o desfecho da referida seção de uma forma bem sucinta, segue o Gráfico 2, que demonstra a proporção em que os OED são dispostos como sugestão no LD da coleção atualizada. Essa amostragem tem por base a proposta de trabalho metodológico com quinze objetos digitais agregados aos conteúdos gramaticais direcionados a cada etapa escolar, neste caso, ao 8º ano.

Gráfico 2 - Referência aos objetos educacionais digitais



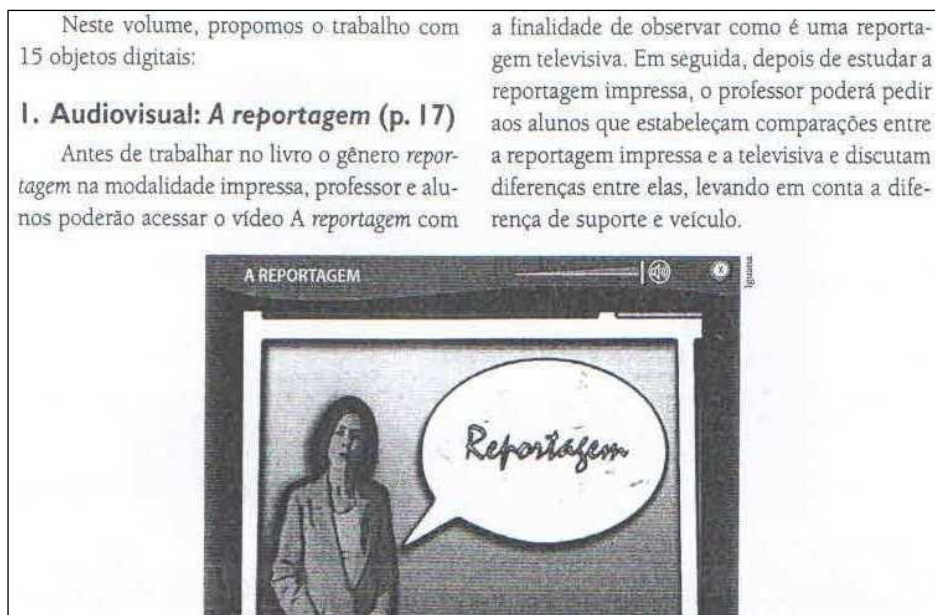
Fonte: Próprio autor (2014)

A partir do Gráfico 2, observamos que o “Audiovisual” exerce uma posição de destaque em relação aos demais, pois, a partir da sugestão trazida para a etapa do 8º ano, esse OED é agregado tanto aos conteúdos gramaticais quanto aos GT. Neste caso, devemos citar sua vinculação aos gêneros – texto teatral encenado, anúncio publicitário, reclamação oral; seminário – e aos assuntos – voz ativa e voz passiva, emprego dos imperativos e mecanismos de interpretação. O “Jogo”, outro objeto mencionado pelo manual, apesar de uma posição inferior ao “Audiovisual”, é sugerido como atrativo aos alunos, pelo seu caráter de dinamicidade. Por fim, o infográfico, por se tratar de representações sob a forma de ilustrações que explicam informação, também é uma maneira de envolver o ensino com alternativas diversificadas que fogem da estruturação do LD. Apesar de estar proposto em pequena escala, os OED já devem ser visualizados como um ponto positivo a se somar às propostas metodológicas docentes.

Na sequência, abordaremos com maior detalhe alguns OED encontrados na etapa escolar do 9º ano. Não será necessário apresentar a sequência do guia que compõe os OED, pois isso foi feito anteriormente na análise do 8º ano (não há modificação de uma série para outra). O diferencial, nesse caso, são os objetos utilizados, pois estes são direcionados a cada etapa escolar e requerem conteúdos e abordagens diferentes (compatíveis à etapa escolar do

aluno). A Figura 38 e a Figura 39 mostram um dos OED que são trabalhados junto aos GT referentes ao 9º ano.

Figura 38 – OED: Audiovisual - A reportagem



Fonte: Cereja; Magalhães (2012c)

Figura 39 – OED: Infográfico - A beleza através dos tempos

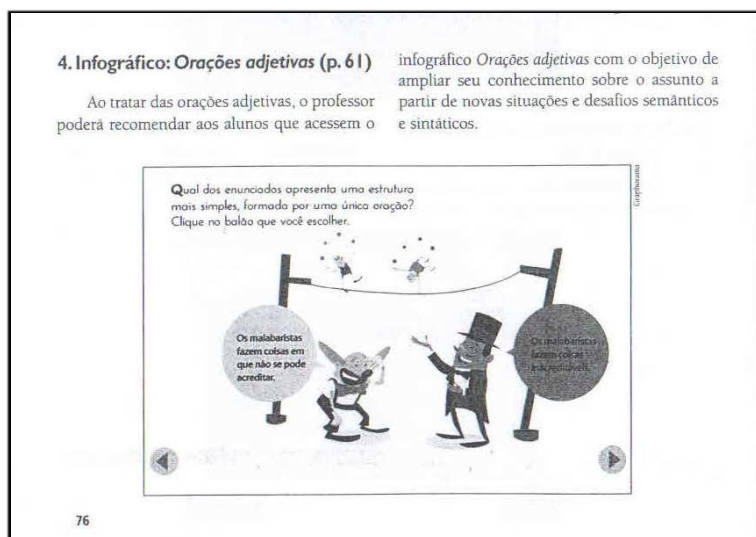


Fonte: Cereja; Magalhães (2012c)

Na Figura 38, o OED “Audiovisual” propõe uma reportagem, evidenciando o funcionamento de tal gênero aos discentes e fazendo com que o aluno tenha uma noção da reportagem impressa e televisiva, fato que amplia o horizonte de conhecimento do ensino. Posteriormente, na Figura 39, notamos a presença do “Infográfico”, o qual propicia uma análise de leitura de imagens. Da mesma maneira, detectamos esse objeto na Figura 40, mas,

nessa atividade, esse OED volta-se ao conteúdo gramatical (orações adjetivas) sugerido pelo livro como “desafios semânticos e sintáticos”.

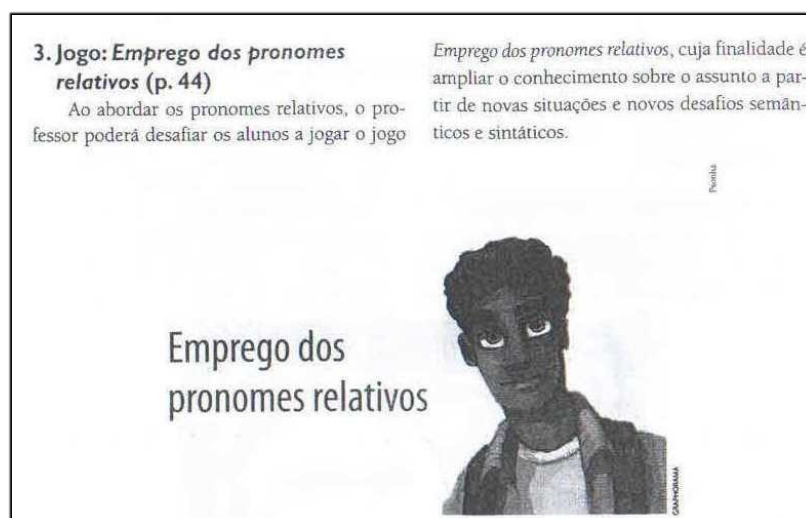
Figura 40 – OED: Infográfico - Orações adjetivas



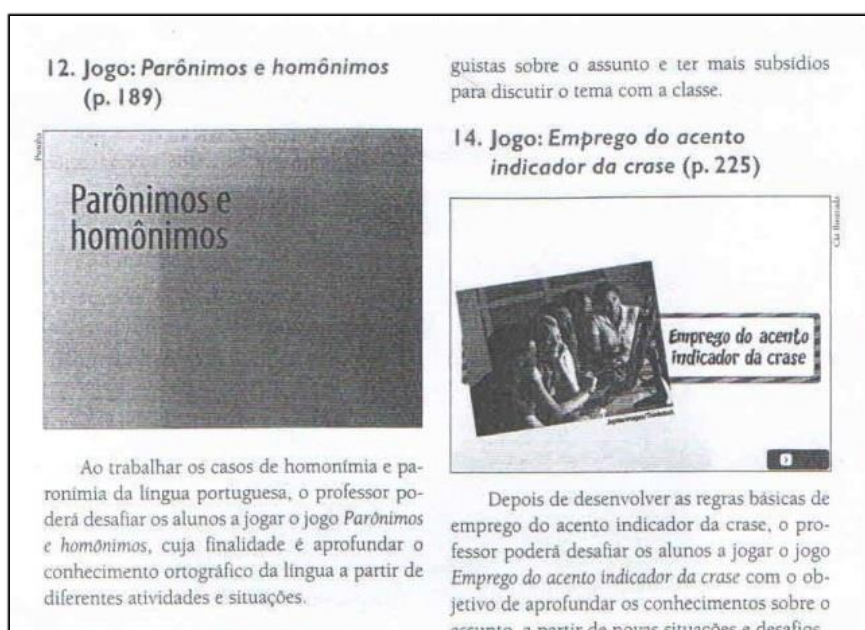
Fonte: Cereja; Magalhães (2012c)

O “Jogo” (ver Figura 41 e Figura 42) é um OED muito recorrente, que envolve assuntos gramaticais (pronomes relativos, parônimos/homônimos, crase) ou assuntos da natureza interpretativa (ver Figura 43). Esses envolvimento têm um papel preponderante no processo de ensino/aprendizagem do aluno, posto que, em quaisquer situações mencionadas, é possível inferir o aspecto dinâmico e integrador entre os discentes e o que esses objetos podem oferecer ao ensino.

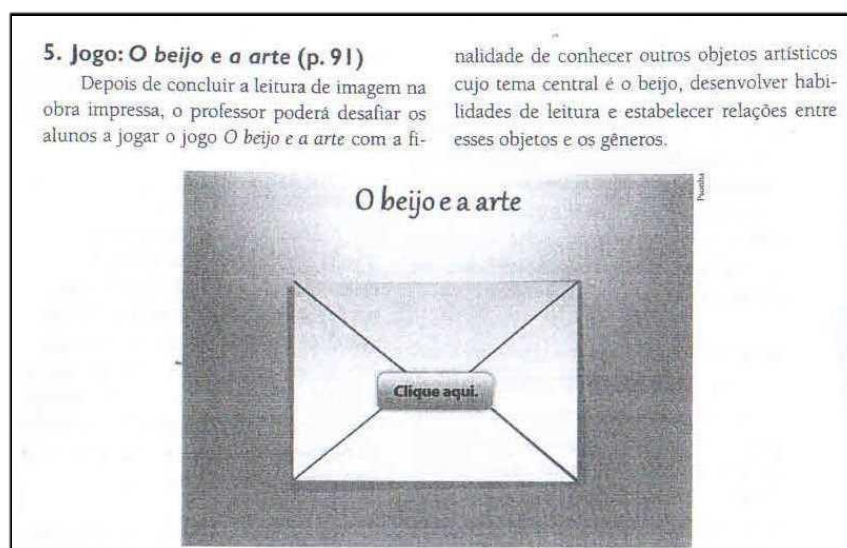
Figura 41- OED: Jogo - Emprego dos pronomes relativos



Fonte: Cereja; Magalhães (2012c)

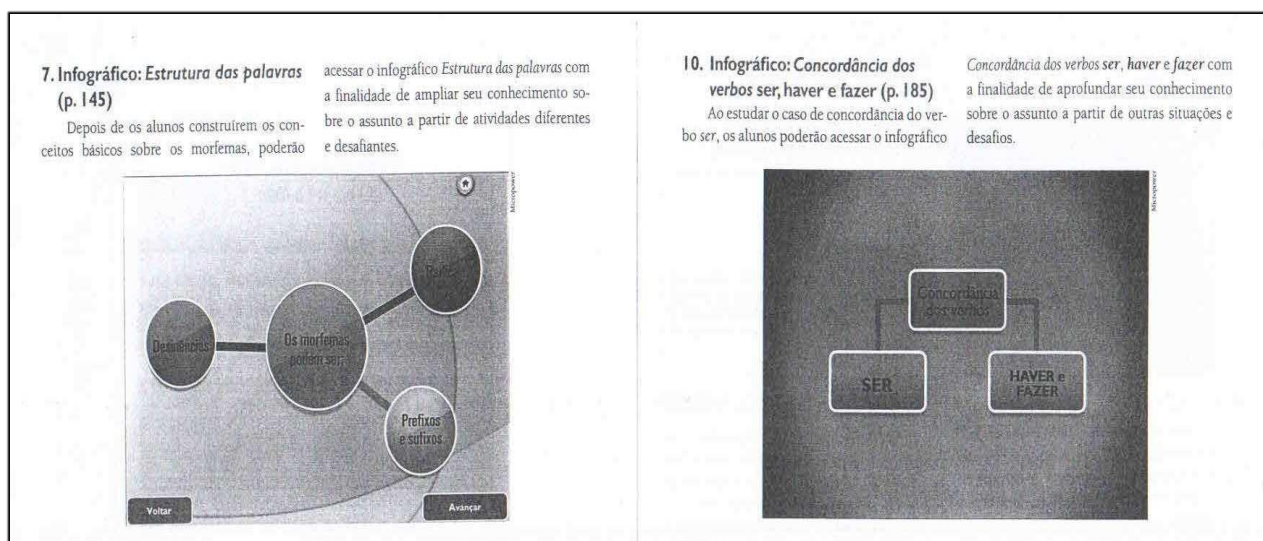
Figura 42 - Jogo: Parônimos e Homônimos/ Crase

Fonte: Cereja; Magalhães (2012c)

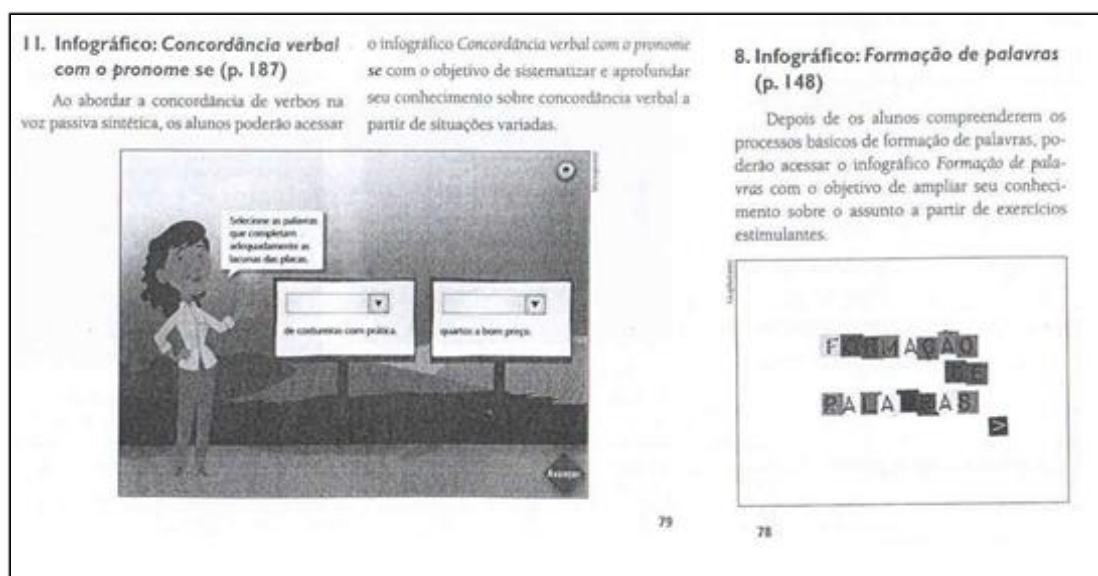
Figura 43 – Jogo: O beijo e a arte

Fonte: Cereja; Magalhães (2012c)

Os demais objetos que totalizam um número equivalente a 15 (quinze) são direcionados aos conteúdos gramaticais envolvidos nos infográficos, a saber: estruturas das palavras, formação de palavras, concordância dos verbos ser, haver e fazer, concordância verbal com o pronome se. Por conseguinte, esses assuntos se direcionam ao aprofundamento do conhecimento, uma vez que são abordagens diferenciadas que tentam atrair o aluno à aprendizagem colaborativa (ver Figura 44 e Figura 45).

Figura 44 - Infográficos com assuntos gramaticais

Fonte: Cereja; Magalhães (2012c)

Figura 45 - Infográficos com assuntos gramaticais

Fonte: Cereja; Magalhães (2012c)

Tendo em vista a menção feita aos OED, podemos dizer que estamos dando os primeiros passos rumo a um novo momento, a era digital, mesmo que ainda de forma vagarosa. Entretanto, percebemos a evolução quanto ao tratamento do ensino de língua portuguesa. Segundo Kenski (2003, p. 94), “[...] esse é o momento decisivo para assumirmos o desafio e desvendarmos - professores e os alunos - os mistérios ocultos na utilização desses equipamentos e na construção de produtos educacionais nesse espaço emergente”. É preciso, pois, mudarmos nossa postura de modo a tentar uma adaptação aos novos anseios que rondam a nova sociedade da informação. Podemos começar, por exemplo, direcionando os docentes a um modelo de educação que abra espaços cada vez mais evidentes às tecnologias.

É nesse sentido que a preocupação dos educadores precisa ser a de contribuir para a formação de pessoas ativas socialmente, cidadãos de seu próprio país e do mundo e que possam ter autonomia e conhecimento suficiente para a compreensão e análise crítica do papel das novas tecnologias no atual momento da sociedade. Autonomia, criticidade e domínio das novas linguagens tecnológicas são competências necessárias e urgentes que devem ser exigidas dos educadores nessa árdua tarefa de aproximação e distanciamento crítico das novas tecnologias para a utilização consciente no ensino de todos os níveis (KENSKI, 2003, p. 95).

As postulações elencadas ressaltam que há uma adaptação a esse novo cenário social pautado na emergência tecnológica cada vez mais notória. Sendo assim, a postura do professor precisa enveredar por essa exigência social: abordagens direcionadas aos aspectos tecnológicos tão presentes na vida do aluno. Dessa forma, esse docente poderá ultrapassar as possíveis limitações deduzidas pela não familiaridade com as TIC, e fazer do ensino uma proposta envolta não somente em conteúdos gramaticais, mas também em aspectos (sociais) que direcionem a essa nova era que a sociedade está inserida.

5.3 O manual do professor

O assunto que será discorrido neste segmento consiste em fazer uma abordagem acerca dos manuais do professor, que integram os livros didáticos de língua portuguesa (LDP) dos anos finais do ensino fundamental das duas versões analisadas. Desse modo, traçamos um delineamento analítico sobre as disposições metodológicas sugeridas aos docentes e sobre as postulações teóricas que subsidiam os posicionamentos práticos aplicados ao ensino.

O manual do professor (MP) se encontra na parte final do LPD e é destinado exclusivamente ao professor. Este material oferece informações teóricas e direcionamentos metodológicos capazes de sustentar a atuação docente em sala de aula. Dessa forma, pretendemos observar se esse MP traz propostas de ensino atreladas à cultura digital.

Uma vez que atua como instrumento de auxílio e direcionamento à atuação docente, o MP possui muitos apontamentos, seja em relação à assessoria na gestão dos conteúdos e informações, seja em relação às avaliações.

A esse material, cabe em princípio, aprofundar com o professor bases teórico-metodológicas que alicerçam o livro do aluno, propiciando ao

docente segurança e autonomia no desenvolvimento das competências (habilidades, conteúdos) e atividades propostas pelo LDP para determinada série ou ciclo (MARCUSCHI, E. 2001, p. 139).

Nesse sentido, para que o exemplar assuma, de fato, a função de contribuir para a construção do conhecimento ele precisa ser estruturado de forma a abarcar as necessidades primordiais dos educandos (competências e habilidades) e atinja a supressão de necessidades encontradas pelos educadores, de modo a servir de orientação aos professores, que por sua vez, terão de reestruturar seus mecanismos de ensino a fim de transformar a manipulação de saberes que serão transmitidos e permutados para os alunos. Faz-se necessário, portanto, traçar sinteticamente a estruturação do MP, ou seja, elucidar o encaminhamento que o livro oferece quanto às noções que deverão ser contempladas pelos docentes. Por isso, a Figura 46 ilustra a sequência dos tópicos contidos no manual da coleção antiga e a Figura 47 demonstra o sumário da coleção atualizada.

Figura 46 - Sumário do manual do professor

SUMÁRIO	
Introdução	3
Estrutura e metodologia da obra	3
As unidades	3
Os capítulos	4
Cronograma	10
Leitura extraclasse	11
Produção de texto	14
Outros procedimentos didáticos	19
O jornal na sala de aula	22
Uma experiência com jornal	22
O ensino da língua	24
Gramática: interação, texto e reflexo — uma proposta de ensino e aprendizagem de língua portuguesa nos ensinos fundamental e médio	24
Ensino de Língua Portuguesa: entre a tradição e a enunciação	28
O dicionário	33
A interdisciplinaridade	34
Avaliação	35
Avaliação diagnóstica ou sondagem	35
Avaliação da produção de texto	36
Plano de curso	37
Sugestões de estratégias	41

Fonte: Cereja; Magalhães (2009a)

Figura 47 - Sumário do manual do professor

Sumário	
Introdução	4
Estrutura e metodologia da obra	5
As unidades	5
Os capítulos	6
Cronograma	17
Leitura	17
Por que o jovem não gosta de ler?	17
Leitura extraclasse	20
Como nasce um herói	24
Produção de texto	28
Outros procedimentos didáticos	33
O jornal na sala de aula	37
Uma experiência com jornal	37
O ensino da língua	39
Gramática: interação, texto e reflexão — uma proposta de ensino e aprendizagem de língua portuguesa nos ensinos fundamental e médio	39
O português na internet	44
O dicionário	46
A interdisciplinaridade	47
Avaliação	48
Avaliação diagnóstica ou sondagem	49
Avaliação da produção de texto	49
Plano de curso	51
Sugestões de estratégias	55
Guia de objetos educacionais digitais	65
Por que objetos educacionais digitais?	65
A tecnologia na escola: para além de ferramentas	66
Os objetos educacionais digitais desta coleção	71
Objetos digitais propostos para o 9º ano	75

Fonte: Cereja; Magalhães (2012a)

Pelo exposto na Figura 46, percebemos que essa sequência de tópicos encontra-se nos livros de todo o ciclo dos anos finais da coleção antiga, em especial, nos conteúdos sugeridos. A coleção atualizada (ver Figura 47), por sua vez, se diferencia ao fazer referência aos OED. Evidentemente, em cada coleção, há especificações destinadas a cada etapa escolar, as quais, em certa medida, propõem um diferencial temático restritivo a cada série e pressupõe um trabalho pedagógico diferente.

Inicialmente, o MP explica a composição dos capítulos de modo a explicitar seus conteúdos constituintes e seus objetivos direcionados ao ensino e às propostas de atividades. Ele descreve cada seção que o forma e que constitui as unidades do livro como um todo. Além disso, o MP traça uma abordagem sobre leitura, enfatizando importância desta e estimulando a classe juvenil. Assim, há uma necessidade de propor ideias que permitam ao professor cativar os alunos, seja com leituras de classe, seja com leitura extraclasse.

Em sequência, observamos o tópico “Produção de texto”, o qual, além de expor a necessidade de o docente direcionar o ensino à elaboração de texto, tece uma rica abordagem sobre os GT. Nesse ponto, direcionamos nossa atenção ao fato de o MP considerar os GT enquanto ferramentas capazes de criar situações de interação no intuito de desenvolver nos

alunos sua cidadania. Assim, os autores das coleções destacam no MP a importância do trabalho com os GT, “[...] o ensino dos diversos gêneros que circulam entre nós, além de ampliar sobremaneira a competência linguística e discursiva dos alunos, aponta-lhe inúmeras formas de participação social que eles, como cidadãos, podem fazer uso da linguagem” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 29). Ainda no MP, a diversidade textual pautada no ensino em espiral é mencionada pelos autores, pois, segundo eles, não basta apresentar uma gama de gêneros e passar adiante, devemos, pois, retomá-los e aprofundá-los à medida que o ensino avança, ou melhor, que os alunos demonstrem suas habilidades a partir do entendimento significativo de suas produções textuais.

Em seguida, apontamos o agrupamento dos gêneros a fim de sugerir uma abordagem direcionada a uma determinada série, cabendo, portanto, aos docentes aprimora e adapta essa sugestão aos seus mecanismos. Tal como a introdução da progressão curricular, que consiste no trabalho dos gêneros de modo a respeitar cada etapa escolar, o aluno se defronta com uma determinada sequência textual. A Figura 48 apresenta os gêneros trabalhados ao longo do ensino fundamental (anos finais), os quais possibilitam um espaço para um ensino construído pelas relações textuais, pois, de acordo com Marcuschi, L. A. (2008), a compreensão de um texto é um dos aspectos básicos no domínio do uso da língua.

Figura 48 - Gêneros textuais propostos ao ensino

<i>Domínios sociais de comunicação</i> Aspectos tipológicos <i>Capacidades de linguagem dominantes</i>	Exemplos de gêneros orais e escritos	
<i>Cultura literária ficcional</i> Narrar <i>Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil</i>	conto maravilhoso conto de fadas lenda narrativa de aventura narrativa de ficção científica narrativa de enigma narrativa mítica sketch ou história engraçada	biografia romancada romance romance histórico novela fantástica conto crônica literária adivinha piada
<i>Documentação e memorização das ações humanas</i> Relatar <i>Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo</i>	relato de experiência vivida relato de viagem diário íntimo testemunho anedota ou caso autobiografia currículo vitae ... notícia	reportagem crônica social crônica esportiva ... histórico relato histórico ensaio ou perfil biográfico biografia ...
<i>Discussão de problemas sociais controversos</i> Argumentar <i>Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição</i>	textos de opinião diálogo argumentativo carta de leitor carta de reclamação carta de solicitação deliberação informal debate regrado assembleia	discurso de defesa (advocacia) discurso de acusação (advocacia) resenha crítica artigos de opinião ou assinados editorial ensaio ...
<i>Transmissão e construção de saberes</i> Expor <i>Apresentação textual de diferentes formas dos saberes</i>	texto expositivo (em livro didático) exposição oral seminário conferência comunicação oral palestra entrevista de especialista verbete	artigo enciclopédico texto explicativo tomada de notas resumo de textos expositivos e explicativos resenha relatório científico relatório oral de experiência ...
<i>Instruções e prescrições</i> Descrever ações <i>Regulação mútua de comportamentos</i>	instruções de montagem receita regulamento regras de jogo	instruções de uso comandos diversos textos prescritivos ...

Fonte: Cereja; Magalhães (2009a)

Verificamos que essa lista (ver Figura 48) encontrada nos livros da coleção antiga é a mesma perceptível na coleção atualizada, ou seja, não há alteração de proposições, mesmo

sabendo que uma versão é atualizada em relação à outra. Assim, conferimos que não foi aberto espaço aos GTD ainda que os livros pertencentes à edição atualizada recomendem o uso dos OED, o qual se faz ainda de maneira retraída, e, *à priori*, direcionada aos professores, que devem se instruir a fim de transmitir uma abordagem segura aos alunos frente ao domínio de tais ferramentas.

Na continuidade do MP (ver Figura 49), há sugestões de outros procedimentos didáticos: projetos que envolvem a interdisciplinaridade e a confecção de jornal na sala de aula. Essas propostas estimulam o discente a produzir textos atrelados à dinamicidade metodológica. Em seguida, o MP aborda o ensino da língua na gramática – interação, texto e reflexão – e preconiza a vinculação desses conteúdos aos textos e aos gêneros. Em seguida, no tópico referente à avaliação, discute-se que o professor precisa alterar o conceito de avaliação historicamente construído e vinculado quase que exclusivamente às provas e ao caráter punitivo, “[...] baseando-se em padrões determinados pelos conceitos gramaticais” (MARCUSCHI, E. 2001). Para isso, o docente precisa compreender que a avaliação, no sentido de acompanhar a evolução dos alunos ao longo do processo ensino/aprendizagem, direciona-se à avaliação diagnóstica, aquela que sonda os problemas de expressão linguística recorrentes nos alunos. Logo, por meio dessa avaliação, o docente poderá desenvolver estratégias de recuperação de tais deficiências.

Figura 49 - Plano de curso-6º ano

Objetivos específicos	Conteúdos	Textos trabalhados
<ul style="list-style-type: none"> • Motivar o aluno para o tema da unidade. • Desenvolver estratégias de leitura: índices de previsibilidade, explicitação do conteúdo implícito, levantamento de hipótese, relações de causa e consequência, de temporalidade e espacialidade, transferência, síntese, generalização, tradução de símbolos, relações entre forma e conteúdo, etc. • Comparar textos, buscando semelhanças e diferenças quanto às ideias e à forma. • Aprimorar a leitura oral, exercitando-a a partir de orientações sobre entonação, pontuação, ênfase, etc. • Desenvolver habilidades de leitura de textos não verbais. • Debater temas propostos pelos textos e desenvolver habilidades de expressão, opinião e argumentação orais. • Ler por prazer. • Conhecer, observar, produzir e recriar o conto maravilhoso de acordo com as características do gênero e as condições da situação de produção. • Conhecer a estrutura do dicionário e saber consultá-lo de modo rápido e eficiente. • Identificar um texto e suas unidades menores, como o parágrafo e a frase. • Conceituar linguagem, língua, código, interlocutor, variedade linguística, língua padrão e língua não padrão, texto, discurso, gêneros do discurso, intencionalidade discursiva, fonema e letra. • Verificar, por meio de questões propostas, a função semiótico-estilística do código, das variedades linguísticas e da intencionalidade discursiva na construção do texto. • Observar certos aspectos da língua de uso relacionados às variedades linguísticas. • Observar e empregar aspectos semânticos e discursivos relacionados à língua em situações concretas de interação verbal. • Levar os alunos a participar da mostra <i>Histórias de hoje e sempre</i>, com a produção de um livro a partir dos textos que criaram no período e com a exposição de livros, revistas e vídeos relacionados aos contos maravilhosos. 	<p>Páginas de abertura</p> <p>Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textos relacionados ao imaginário infantil: o conto maravilhoso, a fábula, o livro de aventuras, poemas, etc. <p>Produção de texto</p> <ul style="list-style-type: none"> • O conto maravilhoso <p>Para escrever com expressividade/adequação</p> <ul style="list-style-type: none"> • O dicionário: palavras no contexto <p>A língua em foco</p> <ul style="list-style-type: none"> • Linguagem • Linguagem verbal e linguagem não verbal • Interlocutor • Língua • A língua e seus códigos • Variedades linguísticas • Oralidade e escrita • Formalidade e informalidade • A gíria • Texto • Discurso • Gêneros do discurso <p>De olho na escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emprego da letra h • Fonema e letra <p>Outros conteúdos trabalhados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipos de frase • Onomatopeia • Meio ou meio? <p>Intervalo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Projeto: Histórias de hoje e sempre 	<ul style="list-style-type: none"> • Palmei relacionado ao tema da unidade • Vende-se uma casa encantada – Roseana Murray • A menina das histórias – Hans Christian Andersen, adaptação de Monteiro Lobato • Tira – Laerte • Tira – Lucas Lima • O Jabo e o cordeiro – Jean de la Fontaine • As Fadas – Charles Perrault • Era uma vez... – Gabriel La Realme • Página de dicionário – Minicorel • Sem barra – José Paulo Paes • Por que algumas músicas não saem de nossa cabeça? – Revista Mundo Estranho • Cartum – Quino • Cartum – Maltina • Tira – Jean Calvão • Tira – Adão Ibrungarai • Cartum – Carlos • Anúncio – Fundação S.O.S. Mato Grosso • Peter Pan – James Barrie • Infância – José Paulo Paes • A volta do Capitão Gancho (filme) – Steven Spielberg • Tira – Adão Ibrungarai • Uma história sem fim – Gylayne Avelar Mattos e Inno Sorcy • Tira – Maurício de Sousa • O galo das carinhas (fragmentos) – Marcelo Duarte • Drome, minininho! – Sérgio Capparelli • Pecheda – Novo Escola • Cartum – Santiago • Anedota – Ziraldo • Pintura – Walter Beach Humphrey • Tira – Fernando Gonsales • Anedota – Donald Buchweitz (org.) • Anúncio – Jornal do Brasil • Bolo marmore • Cartum – Angeli • Anúncio – Folha de S. Paulo

Fonte: Cereja; Magalhães (2009a)

Por toda a exposição analítica, percebemos que os livros didáticos utilizados pelo ensino público no município de Aracaju, pertencentes à coleção antiga (2011, 2012, 2013) e à coleção atualizada (2014, 2015, 2016), são constituídos demasiadamente por GT historicamente construídos, ou seja, atrelados ao aspecto material (impresso). Esses gêneros são imagens de um momento histórico-social que não se percebe hoje. Contudo, foi possível notar na coleção atualizada, ainda que restritivamente, faz referências aos OED, os quais, de certa forma, mostram um breve apontamento acerca dos aspectos condizentes às tecnologias. Por fim, quanto à estruturação do MP, verificamos insuficiências de propostas metodológicas que direcionam o ensino à cultura digital, mas a atenção ainda se volta ao trabalho demasiado com textos e GT que não se atrelam às tecnologias digitais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerarmos que as tecnologias se apropriam, de fato, das relações sociais, seja no modo de interação (comunicação oral ou escrita), seja nos novos espaços criados para veicular informação (suportes e dispositivos), entendemos, pois, que a análise dos livros didáticos aqui elencada, pôde trazer uma contribuição para a área educacional no sentido de propiciar indagação quanto às propostas de ensino conduzidas pelos livros didáticos de língua portuguesa (LDLP), e à escassez de abordagens voltadas ao contexto da cultura digital. Sob esta perspectiva, os capítulos se correlacionam a fim de alcançar o objetivo geral proposto na pesquisa: analisar os LDLP para encontrar propostas voltadas aos gêneros textuais digitais ao comparar as duas versões da coleção, *Português Linguagens*, a primeira (2011, 2012 e 2013) e a segunda, a atualizada, (2014, 2015, 2016).

Nos pressupostos teórico-metodológicos, estabelecemos um traçado na estrutura do trabalho que contemplasse o modo como as tecnologias vêm instaurando-se na sociedade da informação de modo a ocupar espaços cada vez mais abrangentes e apropriando-se da cultura que se vive hoje, a Era digital. Por isso, utilizamos as contribuições teóricas de Chatfield (2012), Jenkins (2009), Santaella (2004); as noções de virtualização e digital de Lévy (1999), somadas a outras abordagens acerca dos gêneros textuais propostas por Marcuschi (2001; 2002; 2008; 2010) Bronckart (1999), Bazerman, (2009, 2011), Miller (2012); além das contribuições de Lengel (2013) quanto às proposituras dos modelos de educação (1.0, 2.0, 3.0) e, por fim, os trabalhos de Xavier (2009; 2011) sobre gêneros digitais e hipertexto. Nesse sentido, foi de grande valia tais ponderações teóricas, pois elas confirmam o quanto a cultura

humana caminha ao lado das tecnologias digitais, as quais interferem na educação, quando utilizadas enquanto propostas metodológicas inovadoras que enriquecem as abordagens docentes.

A partir da análise dos LD das duas versões da coleção *Português Linguagens*, apontamos que apenas a versão reformulada e atualizada faz referência às tecnologias digitais, ainda que de forma acanhada, pois ela sugere os objetos educacionais digitais integrados aos conteúdos gramaticais e textuais. Na versão da coleção antiga (2011, 2012, 2013), o que podemos considerar em relação às tecnologias digitais volta-se apenas à alusão de alguns gêneros digitais (*blog, e-mail*), com breves comentários sobre as redes sociais (*facebook, twitter, myspace*) e alguns textos ou anúncios que tratam de temas voltados às tecnologias da informação e comunicação.

Em decorrência dessa análise comparativa entre as duas versões da mesma coleção, e pela averiguação de que, mesmo de forma insatisfatória, o livro didático, enquanto objeto de estudo dos discentes, procura envolver algumas atividades atreladas à cultura digital, foi possível pontuarmos algumas limitações da pesquisa:

- no que concerne à evidência dos objetos educacionais, além de só estar disponível na versão atualizada (coleção 2), inicialmente restringe-se ao corpo docente, pois tal atualização foi contemplada apenas no manual do professor .

- no tocante aos gêneros digitais encontrados, notamos que não foram mencionados com a pretensão de aplicá-los ao ensino, mas sim, para fins informativos, sendo perceptível apenas no 6º ano.

- em relação aos temas postos referindo-se a noções de tecnologias, destina-se apenas a alguns textos ou gêneros de modo meramente representativo que encaminha a exercícios de interpretação.

Os resultados alcançados evidenciaram que a realidade em que se encontra o ensino público no município de Aracaju em relação ao caminho para se chegar a um novo momento educacional (pautado nas tecnologias digitais) ainda requer um longo e árduo percurso. Tendo em vista que esse contexto ainda está direcionado às raízes de um modelo de educação que não condiz com a efervescência da sociedade em que se vive hoje, os recursos tecnológicos resultam em práticas também insatisfatórias quando há ineficiência dos serviços oferecidos aos docentes e aos discentes.

Por conseguinte, as discussões elencadas no transcorrer da pesquisa direcionam as necessidades de modificações no que se refere ao LDLP, referindo-se ao ensino de língua portuguesa da rede pública, de forma a introduzir constitutivamente e em larga escala os gêneros textuais digitais. Da mesma maneira, os docentes também precisam adequar suas abordagens em sala de aula às tecnologias digitais, pois não se pode andar contra o curso (tecnológico), visto que, a cada momento que se vive, a cultura digital se apodera de espaços mais notórios, os quais deixam a plateia social instigada a seguir sua frenética demanda.

Entretanto, não podemos fazer um estudo maior (o que demanda tempo e muito trabalho) para abordar essas questões, queremos dizer que não basta debruçar-se sob uma análise, assinalar problemas e restringir-se apenas a esta dissertação. Isso seria o mesmo que viver no cenário das ilusões, como “Alice no país das maravilhas”, pois muitos falam, ouvem, leem, escrevem, entretanto, poucos buscam o primordial: a mudança. Faz-se necessário, portanto, alargar a problemática (escassez de propostas de ensino nos LD voltadas à cultura digital) para que a comunidade escolar saiba e procure buscar alternativas para modificar essa realidade, e, assim, possibilitar um caminho para se chegar a uma Educação 3.0. Para isso, é indispensável a quebra de barreiras que direta ou indiretamente a escola propicia, promovendo uma relação estanque entre os envolvidos no processo (docentes/discentes) e, de certa forma, seguindo numa trilha atemporal e em descompasso com o que deve ser preconizado no ensino, no que se refere ao uso das tecnologias da informação.

Nesse ínterim de procurar congregas as tecnologias da informação e comunicação ao contexto educacional do ensino público, posicionamo-nos não apenas como pesquisadoras que, a partir de um estudo, percebem problemas e se debruçam sobre comentários respaldados em críticas ferrenhas, mas sim enquanto curiosas investigadoras com a pretensão de estimular reconstruções nessa conjuntura educacional.

Finalmente, por se tratar de uma percepção com poucas observações analíticas, precisamos destacar a necessidade de investir em futuras pesquisas, uma vez que o presente trabalho trata, *a priori*, da análise e averiguação de problemas no tocante às propostas de ensino de língua portuguesa, tendo em vista um material didático utilizado pelo ensino público. Por isso, em trabalhos futuros, faremos uso das ponderações aqui discutidas a fim de ampliá-las, incorporando mais implicações científicas que possam contribuir para os estudos da linguagem.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. Uma pesquisa com os professores para avaliar a formação de professores. In: ROMANOWSKI et al. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 205-218.
- ARAÚJO, J. C. R. Transmutação de gêneros na web: a emergência do chat. In: MARCUSCHI, L. A., XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- AZZARI, E. F.; LOPES, J. G. Interatividade e Tecnologia. In: ROJO, R. (Org.) **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2. ed. São Paulo : Hucitec / Petrópolis: Vozes, 1987.
- _____. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2009.
- _____. MILLER, C. HOFFNAGEL, J. (Org.). **Gêneros Textuais**. Entrevista 1.1. Ed. E-book. (Série Acadêmica, v.1: Bate - papo Acadêmico). Recife, 2011.
- BENTES, A. C. Gênero e ensino: algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. In: KARWOSLI, A; GAYDECZKA, B; BRITO, K. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editoria, 2011.
- BONINI, A. **Gêneros Textuais e Cognição: um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos**. Florianópolis: Insular, 2002.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Art.26. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: Língua Portuguesa**. Secretaria de Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- _____. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.
- _____. **Guia de livros didáticos: PNLD 2008: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 2011.
- _____. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua portuguesa: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 1ª ed. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo, Educ, 1999.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- _____. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

CAVALCANTE, M. C.B. Mapeamento e produção de sentido: os links do hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez: 2010.

CHATFIELD, T. **Como viver na era digital**: Tradução de Bruno Fiuza. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

DIAS, L. F. O Estudo de Classes de Palavras: problemas e alternativas de abordagem. In: DIONÍSIO, Â. P; BEZERRA, M. A. (Org.) **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

DIAS, C. **Da corpografia: ensaio sobre a língua/escrita na materialidade**. Coleção Cogitare. Santa Maria: UFSM/PPGL, 2008.

DIONÍSIO, Â. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2011.

_____; BEZERRA, M. A. (Org.) **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

DUBOIS, J; BLIKSTEIN, I. **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix, 2007.

FERRARI, P. **Hipertexto, Hipermídia**: as novas ferramentas da comunicação digital. (Org.). 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

GOMES, L. F. **Hipertexto no cotidiano escolar**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HARGREAVES, Andy. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento**: a educação na era da insegurança. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora, 2003.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**: a colisão entre os velhos e novos meios de comunicação / Henry Jenkins ; tradução Susana Alexandria. 2a ed. São Paulo : Aleph, 2009.

KENSKI, Vani M. Novas Tecnologias na educação presencial e a distância I. In: BARBOSA, R. L. L. **Formação de educadores: Desafios e perspectivas**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, I.G.V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, F.; BENTES. A. C. **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005a.

_____. **A construção dos sentidos no discurso: uma abordagem sociocognitiva**. Investigações: linguística e teoria literária, Recife, v. 18, n. 2, p. 9-37, jul. 2005b.

_____. Hipertexto e construção do sentido In: **As tramas do texto**. Rio de Janeiro: Nova Frola, 2008. p. 161-176.

LENGEL, James G. **Education 3.0: Seven Steps to Better Schools**. Teachers College Press; 1 ed. New York, 2013.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. **O que é o virtual?** Pierre Levy: tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. **Cibercultura**: tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. Do Hipertexto Opaco ao Hipertexto Transparente. In: XAVIER, A. C. [et al.]. **Hipertexto e Cibercultura**: links com a literatura, publicidade, plágio e redes sociais. São Paulo: Respel, 2011.

MARCUSCHI, E. Os destinos da Avaliação no Manual do Professor. In: DIONÍSIO, Â. P; BEZERRA, M. A. (Org.) **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula**. Linguagem e Ensino, vol. 4, n. 1, 2001 (79-111).

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais & ensino**. DIONÍSIO, Ângela Paiva e MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (organização). 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

_____. Gêneros Textuais no ensino de Língua. In: **Produção Textual de gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____.; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MATTAR, J. **Games em educação**: como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson, 2010.

MÉNDEZ, E. C. O livro e a educação: aspectos políticos da produção do livro didático. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

MILLER, C. R. **Gênero textual, agência e tecnologia**: estudos. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Parábola, 2012.

PRETTO, N. de L. (Org.). **Globalização e organização**: mercado de trabalho, tecnologias de comunicação, educação a distância e sociedade planetária. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.

RAMAL, A. C. **Ler e escrever na cultura digital**. Porto Alegre: Revista Pátio, ano 4, no. 14, agosto-outubro, 2000.

_____. **Educação na cibercultura**: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROJO, R. (Org.). **Escola Conectada**: os multiletramentos e as TICs. Série Estratégias de ensino. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2013.

SANCHO, J. M. **Para uma Tecnologia Educacional**: tradução Beatriz Afonso Neves Porto Alegre, Artmed, 1998.

SANTAELLA, L. **Cultura e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

_____. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SHEPHERD, T.; SALIÉS, T. G. (Org.). **Linguística da internet**. São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na Cibercultura, Educação e Sociedade: dez. 2002, v. 23. n. 81, p. 141-160.

TICKS, L.K. **O livro didático sob a ótica do gênero**. *Linguagem& Ensino*, Vol. 8, nº 1, 2005, pp. 15-49.

TODOROV, T. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

VERASZTO, E. V. et al. **Tecnologia**: buscando uma definição para o conceito. *Prisma.com*, n.07, p. 60-84, 2008.

WALTON, R. E. **O uso de TI pelas empresas que obtêm vantagem competitiva, tecnologia de informação**. São Paulo, Atlas, 1994.

XAVIER, A. C. **Hipertexto na sociedade da informação**: a constituição do modo de enunciação digital. Campinas, SP: 2002. (Tese de doutorado).

_____, A. C. **Reflexões em torno da escrita nos novos gêneros digitais da internet**. Disponível em <<http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Reflex%F5es%20em%20torno%20da%20escrita%20nos%20novos%20g%EAneros%20digitais.pdf>> (2006) > Acesso em: 02 dez. 2014.

_____. **A era do hipertexto**: linguagem e tecnologia. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

_____. **Hipertexto e Cibercultura**: links com literatura, publicidade, plágio e redes sociais. São Paulo: Respel, 2011.

Fontes:

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil: Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 07 abr. 2014.

JACINTO, D. **Educação 3.0: a tecnologia que está a serviço do ensino**. Disponível em <<http://www.cruzeirodosul.inf.br/materia/425679/educacao-30-a-tecnologia-que-esta-a-servico-do-ensino>> Acesso em: 20 fev. 2014.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens**, 6 ano. 5 ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2009a.

_____. **Português Linguagens**, 7 ano. 5 ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2009b.

_____. **Português Linguagens**, 8 ano. 5 ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2009c.

_____. **Português Linguagens**, 9 ano. 5 ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2009d.

_____. **Português Linguagens**, 6 ano. 7 ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012a.

_____. **Português Linguagens**, 7 ano. 7 ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012b.

_____. **Português Linguagens**, 8 ano. 7 ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012c.

_____. **Português Linguagens**, 9 ano. 7 ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012d.

CETIC. **Quase 81 milhões de pessoas e 40% das residências acessam a internet no Brasil.** disponível em < <http://www.cetic.br/pesquisa/domicilios/> > Acesso em 03 dez. 2014.

FERNANDES, T. F. V. **O uso das TICs como ferramenta no ensino de língua estrangeira- Espanhol.** Disponível em < <http://educacaolapisnamao.blogspot.com.br/2013/05/o-uso-das-tics-como-ferramenta-no.html> > Acesso em: 26 nov. 2014.

FERRARI, R. **As faces da exclusão digital e o esforço da inclusão.** Disponível em < http://www.iar.unicamp.br/disciplinas/am625_2003/roseli_artigo.html > Acesso em: 19 mai. 2014.

KEEFE, Mike. **Evolução da Comunicação.** Disponível em < <http://www.intoon.com/cartoons.cfm/id/68559> >. Acesso em: 02 fev. 2014.

LENDEL, J. **Princípios da Educação 3.0.** Disponível em < <http://www.inovaeduca.com.br/opiniaio-jim-lengel.asp> > Acesso em: 08 fev. 2014.

_____. **Educação 3.0: oito passos para a mudança.** Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=AdQIYIg4-Ww> > Acesso em: 15 mar. 2014.

MAGNUS, F. **Evolução da tecnologia.** Disponível em < <http://fernandomagnus.tumblr.com/page/6> > Acesso em: 17 fev. 2014.

PORTAL BRASIL. **Número de usuários de internet e de pessoas com celular cresceu em mais de 100% no Brasil.** Disponível em < <http://www.brasil.gov.br/infraestrutura/2013/05/numero-de-usuarios-de-internet-e-de-pessoas-com-celular-cresceu-mais-de-100-no-brasil> > Acesso em 05 jan. de 2015.

_____. **Escolas Públicas que aderiram programa do MEC receberão 6,2 milhões de laptops.** Disponível em < <http://www.brasil.gov.br/educacao/2011/02/escolas-publicas-que-aderiram-programa-do-mec-receberao-67-2-mil-laptops> > Acesso em 08 dez. 2014.

PORTAL MEC. **Ensino fundamental de nove anos: perguntas mais frequentes e respostas da secretaria de educação básica (SEB/MEC).** Disponível em < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf > Acesso em 10 dez. 2014.

MARCADANTE, A. Reportagem em Portal MEC.. Publicado em **Ministro entrega tablets para iniciar formação de professor do ensino médio.** Texto disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18241:ministro-

entrega-tablets-para-iniciar-formacao-de-professor-do-ensino-medio&catid=372:agenda > Acesso em 15 dez. 2014.

PORTAL, Prefeitura Municipal de Aracatuba. **Crianças usam notebooks nas escolas municipais.** Disponível em < <http://www.aracatuba.sp.gov.br/noticias/Criancas-usam-notebooks-nas-escolas-municipais.html> > Acesso em: 08 jul. 2014.

ONAVO, S.I M. **Parcela de usuários que utilizam programas** – uso concomitante. Disponível em < <https://www.onavo.com/apps/iphone> > Acesso em: 20 de mar. 2014.

PRENSKY, M.: Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. **On the Horizon.** NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001a). Disponível em < <http://www.marcprensky.com/writing/> > Acesso em: 16 fev. 2014.

RAMOS, E. **Crianças do interior do Maranhão estudam em escola de taipa.** Disponível em < <http://elivaldoramos.blogspot.com.br/2013/09/maranhao-nao-sei-o-que-e-pior-partido.html> > Acesso em: 08 jul. de 2014.

TELECOMUNICAÇÕES, União Internacional de. **O Brasil é o quarto país com mais nativos digitais do mundo.** Disponível em < <http://www.itu.int/en/Pages/default.aspx> > Acesso em: 10 mar. 2014.

APÊNDICE**APÊNDICE A- TERMO DE COMPROVAÇÃO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**TERMO DE COMPROVAÇÃO**

A aluna, **Camila Mota Oliveira**, com matrícula **201311006334** está devidamente matriculada no curso do Mestrado em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe. Tem como orientadora a Profa. Dr^a. Mariléia da Silva Reis e co-orientadora a Profa. Dr^a. Geralda de Oliveira Santos Lima, Sua pesquisa enfatiza a relação entre Linguagem e Tecnologia, e é intitulada **Livros Didáticos e Sociedade Digital: Os Gêneros Textuais Digitais no Contexto Escolar**

Atenciosamente,

Maria Lêonia Garcia Costa Carvalho
Coordenação do Núcleo de Pós-Graduação em Letras.

Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos, São Cristóvão, ____de____de 2014